

في علم النفس

النمو النفسي

الدكتور عبد المنعم المياحي

إهداء 2005

أ.د. / محمد عثمان ناجي

القاهرة

نَا عِلْمُ النَّفْسِ

النَّمُوُّ النَّفْسِيُّ

تأليف

الدكتور عبد المنعم المياحي

دكتوراه من معهد الطب النفسي بجامعة لندن
مدرس بقسم الدراسات النفسية بكلية الآداب بجامعة عين شمس

الطبعة الثالثة

ملتزم الطبع والنشر

مكتبة مصر

٣ شارع كامل صدقي - القاهرة

مقدمة الطبعة الثالثة

صدرت الطبعة الأولى من كتاب « النمو النفسى » منذ سبعة أعوام، وكان الكتاب حلقة أولى فى مجموعة كتب « فى علم النفس » التى وجهناها لطلاب الدراسات النفسية فى مصر والبلاد العربية . وقد كانت حلقات هذه المجموعة أن تبلغ العشرين ، وأعيد طبع كثير منها مرات عديدة . ولا عجب فقد زاد عدد طلاب الدراسات النفسية فى بلادنا زيادة مطردة ، كما انتشر الوعى السيكولوجى انتشارا ييشر باختفاء الكتابات التى تعتمد الى التبسيط المخل ، أو التى توفر المتعة المبتذلة تحت ستار العلم .

ولست أشك - وقد نشأت بين جدران الجامعة أقسام فى علم النفس قائمة بذاتها - أن الوعى السيكولوجى سيزداد عمقا وتطورا وانتشارا . وعند ما يتاح لخريجى قسم الدراسات النفسية والاجتماعية بكلية الآداب بجامعة عين شمس ، وخريجى أقسام علم النفس بكلية التربية بهذه الجامعة ، عند ما يتاح لهؤلاء وأولئك أن يسطلعوا بدورهم كباحثين ومجربين مستقل حاجتنا الى كتاب الغرب ، ويزداد اعتمادنا على أنفسنا فى اطلاع الناس على سيكولوجية أطفالنا وشبابنا ، وعلاقاتنا الانسانية . وعند ما صدرت الطبعة الثانية من كتاب « النمو النفسى » كنت بالخارج فلم تتح لى فرصة تنقيحه . وقد أعدت النظر فى مادة الكتاب ، وتمنيت لو أننى أعدت كتابته من جديد ، غير أننى أيقنت أن الكتاب بمنهجه الحالى قد برهن على فائدته لأجيال من طلاب التربية وعلم النفس والاجتماع والخدمة الاجتماعية ، كما أثبت فائدته لغير قليل من الآباء . ولذلك قررت الاحتفاظ بصورته العامة على أن أزيد مادته ثراء ، فأفصل القول فى أبواب ، وأضيف موادا جديدة لبعض الأبواب ، وأضمن فصوله ما أمكن موادا تمخضت عنها بحوث أجريت حديثا فى بيئاتنا المضرة .

والحق أن كتاب « النمو النفسى » فى طبعته الثالثة قد طرأ عليه قدر غير يسير من « النمو » ، ولا شك أنه فى حاجة الى أن ينمو أكثر ، غير أن النمو يتطلب وقتا وجهدا وخبرة متزايدة . وقد قلت فى ختام مقدمة الطبعة الأولى : « اننى أعتقد أن الموضوع أضخم وأعمق من أن يكتمل من المرة الأولى » . ولا زلت أقول اذ أختتم مقدمة الطبعة الثالثة : « اننى أعتقد أن الموضوع أضخم وأعمق من أن يكتمل من المرة الثالثة » . وأضيف : ان الغاية من الكتاب لن تتحقق تحققا كافيا الا حين تصبح موارده بأسرها نتاج بحوث علمية يجريها علماء نفس مصريون فى مجتمعاتنا المحلية . وأعتقد أننا سائرون نحو هذه الغاية بخطى أرجو أن تزداد اتساعا .

عبد الجنعم الملبجى

المنيرة فى ١٢ ابريل ١٩٥٧

مقدمة الطبعة الأولى

أصبحت المكتبة العربية تضم عددا طيبا من كتب علم النفس التي تقدم خلاصة عامة لجميع موضوعات العلم . وفضلا عن أهمية هذه الكتب للباحث في علم النفس فهي لا تغنى عن الكتب التي يختص كل منها بموضوع واحد . هذا النوع الأخير تفتقر اليه المكتبة العربية افتقارا شديدا ، يللمسه كل من تصدى لمهمة تدريس علم النفس اذ لا يجد من المراجع العربية ما يسد حاجة طلابه . ولذلك اتفق نفر من الأساتذة القائمين بتدريس علم النفس بجامعة ابراهيم (عين شمس الآن) على اصدار سلسلة من الكتب ، كل منها لا يتناول غير موضوع واحد ، يعرض فيه أحدث ما وصل اليه العلم من نتائج ، عرضا علميا يراعى حاجة المربين ، مع تجنب التبسيط المخل الذي تعتمد اليه المجلات والكتب السيارة اذ تشوه وجه الحقيقة استجداء لرضاء الجمهور .

ولا شك أن ذلك العمل سيكون منا خير تنمة للمهمة التي اضطلع بها المؤلفون السابقون ، اذ سوف نملأ الهيكل العام بالتفاصيل والأمثلة المحسوسة والآراء المتعددة ، وسوف نكسب المبادئ التي قدموها مسحة واقعية .

وقد أسمينا السلسلة « في علم النفس » وكان لى شرف تقديم الكتاب الأول « النمو النفسى » ، وسيتلوه كتابان ، أولهما للدكتور مصطفى فهمى أستاذ علم النفس المساعد بمعهد التربية عن « دوافع السلوك » ، وثانيهما للدكتور خليفة بركات مدرس علم النفس بالمعهد عن « الشخصية » . ولسنا نبغى الا أن تكون هذه السلسلة منبرا علميا يتحقق فيه تقليد عزيز ، هو تعاون المختصين تعاونا علميا مخلصا — برغم ما قد يكون بينهم من اختلاف المذاهب والنظريات على نشر الثقافة العلمية .

وكتاب « النمو النفسى » عرض لمختلف التغيرات التى تطرأ على نفسية الفرد منذ مولده حتى يكتمل نموه . وقد أردت أن أهيب أذهان المبتدئين للموضوع بكلمة عن الصلة بين معرفتهم اليومية بالنفس الانسانية وبين علم النفس العلمى ، ووضحت فيها بعض التعبيرات العلمية حتى تسهل عليهم متابعة موضوعات الكتاب . ثم شرحت معنى النمو وعرضت المبادئ العامة التى يخضع لها الانسان فى نموه . وذلك ما تضمنته الباب الأول من الكتاب وهو « المعرفة النفسية ومبادئ النمو » .

أما الباب الثانى فقصرته على الطفولة ، وقصدت بها الفترة التى تبدأ بالميلاد وتنتهى بالبلوغ الجسمى . وقد جعلتها مراحل ثلاث : الستتان الأوليان ، ومرحلة الحضانة التى اعتبرتها أزمة فى سياق النمو ، ثم مرحلة الطفولة الهادئة التى تقابل فى نظام التعليم مرحلتى الرياض والدراسة الابتدائية .

أما الباب الثالث والأخير فقد فصلت القول فيه فى المراهقة . وقد كان المتبع حتى الآن فى أغلب الكتب العربية ألا يفصل الكتاب عند الكلام عن فترة المراهقة بين المراهقين والمراهقات ، فيعرضون للمراهقة عموما مع الإشارة العابرة لما بين الجنسين من فروق . ولكننى على الرغم من تسليمى باشتراكهما فى كثير من مميزات المراهقة إلا أن ما بينهما من فروق يحتم علينا أن نعكس الآية ، فنتحدث عن كل على انفراد ، ونشير فى سياق الحديث الى ما يشتركان فيه من خصائص .

وقد راعيت مبدأ هاما ، ذلك هو بيان الارتباط بين مختلف مراحل النمو على نحو يصور للقراء تصويرا محسوسا أن النمو عملية واحدة متصلة ، فكنت فى نهاية كل مرحلة أبرز ما فيها من عناصر تعد للمرحلة التالية ، وفى بداية هذه كنت أشير الى ما بها من خصائص هى استمرار لأخرى فى المرحلة المنتهية .

وفى كل مرحلة اهتممت اهتماما كبيرا بالربط بين مختلف الظواهر ،

فكنت أتخذ من كل ظاهرة نقطة ارتكاز أقفز منها الى الجوانب الأخرى للنفس ، ثم أعود اليها وهكذا . مثال ذلك أن أبدأ في الطفولة الأولى بالنمو الحسى من حيث هو أظهر جوانب النمو في تلك الفترة ، وأبين صلته بالنمو الحركى وأثره في النمو الادراكى وفيما يعترى الحياة الانفعالية من تغيرات . وفى النمو العقلى لم أكن أكتفى بتفصيل عناصره ، بل أبين فضلا عن ذلك كيف ينعكس في الترقى الانفعالى وفى نمو قدرة الطفل على التكيف الاجتماعى . ومن ذلك ما فعلته عند الحديث عن الشعور الدينى اذ كنت أكشف فيه عن العناصر العقلية والانفعالية والاجتماعية وأتخذ بدوره وسيلة لآتارة هذه الجوانب .

لم يكن همى اذن ووصف الظواهر بقدر ما كان الكشف عن التفاعل الداخلى بين مختلف القوى النفسية ، ذلك التفاعل الذى يختفى لا محالة فى أى عرض ووصفى للنمو ، فكلما أمعن المرء فى التحليل الظاهرى الوصفى اتسعت الشقة بينه وبين الواقع النفسى . هذا وقد ضمنت الكتاب بعض نتائج خبرتى الشخصية ، وبخاصة عند الحديث عن الشعور الدينى وعن المراهقة . وآثرت اضافة المصطلحات الأوروبية الى العبارات العربية حتى أسهل على القراء عامة والطلبة خاصة الاطلاع بعد ذلك فى المراجع الأوروبية .

يبد أننى أعتقد أن الموضوع أضخم وأعمق من أن يكتمل من المرة الأولى ، ولكن على الرغم من ذلك فلست أشك فى أنه سيسد فراغا فى المكتبة العربية ريثما يتاح لنا ولغيرنا محاولات أخرى أكثر شمولا وكمالا .

عبد المنعم الملبجى

القاهرة ١٩٥٠

المصنّف الأول

كيف ندرس الأطفال؟

المعرفة النفسية اليومية

ان الفرد من حيث هو عضو في مجتمع ، لا بد له من قدر من المعرفة بنفسه وبنفوس غيره والا استحال عليه التعامل مع المجتمع أو التكيف للمواقف الاجتماعية . وتتوقف قدرة المرء على التعامل والتكيف في المواقف الاجتماعية الى حد كبير على مدى فهمه لنفسه ونفوس غيره . تسير في الطريق حيث تلمح صبيًا يلتقط حجرا من الأرض ثم ينظر اليك متجهما وجهه ، ويرفع يده بالحجر ملوحا نحوك ، فسرعان ما تجرى محاولا الاختفاء ، أو تهجم عليه محاولا انتزاع الحجر من يده ، وأنت في كلتا الحالين تتصرف بناء على توقع الاعتداء . ولولا أنك استطعت أن تفسر حركاته وملامح وجهه على أنها تعبير عن شعور عدائي ، لما اتخذت اجراء يجنبك الخطر المحدث . يقبل الموظف على رئيسه وله مطلب معين ، فلو كان رئيسا فظا اتخذ حياله موقفا لا يثير غضبه ، وان كان ممن يستهويهم الاطراء اطراه ، وهكذا فهو يرتب سلوكه بناء على فهمه لنفسيته وسبره لأغوار شخصيته ، وهو في الحالين يتوقف نجاحه في التكيف على علمه بقدر من الصفات النفسية لمن يتصل به . يرى الطفل ساعتك ، فيتقدم نحوها وجلا ، ينظر اليها تارة والى وجهك يتفحصه تارة أخرى ، فلو رأى ما يدل على تبهم ووعيد تراجع ، وان لمس ما يدل على الهدوء زاد اقترابا ، ثم اذا به يراك مبتسما فيمد يده ويتناول الساعة يتفحصها ، فان رآك لا تزال مبتسما ربما عاجلها ليرى ما بها ، فهو لا يخطو خطوة ما لم يحاول سبر أغوار نفسك ، ويرتب أى تصرف على ما يتعمقه في نفسك من مشاعر . أى أنه يتكيف للموقف تكيفا يستند الى قدر أيا كانت ضآلته من العلم بنفسية الغير . على أن هذا العلم في حالة الرجل العادى أو الطفل الصغير يتم دونما تدبير سابق ، بحيث لا تكاد تفصله عن الأعمال والتصرفات ذاتها . ولكن الذى نخلص اليه أن حياتنا الاجتماعية تستحيل مالم يتوفر لدينا حد

أدنى من العلم بنفوسنا وتقوس غيرنا ، علما ضمنيا نستمده من اشاراتهم وأوضاعهم الجسمية وملامح وجوههم ، وأقوالهم وكتاباتهم ومنتجاتهم ؛ فتلك شواهد مادية صرفة ولكنها تعبير عن مختلف الاتصالات والرغبات والأفكار والاستعدادات والذكاء وغيره من القدرات العقلية . بل ان الحبير بالحياة الاجتماعية لا يستدل فحسب من هذه الشواهد على الأحوال النفسية التي تدل عليها ، بل في وسعه أن يقدر مداها وشدتها ، فيعرف مدى تأثير فلان من الناس بهذه الكلمة أو تلك ، وبوسعه أن يتنبأ - بناء على فهمه لشخصيته - بتصرفه في موقف معين وهكذا ...

بل ان العالم المادى ذاته لا يخلو في بعض الأحيان أن يكون موضوعا للدراسة النفسية العابرة : فثم الجبال والأنهار والأغصان والينابيع تثير فينا من المشاعر ما لا حصر له ، مشاعر تختلف من فرد الى آخر ، ومن وقت الى وقت ، تنبرى لنا في أحلامنا ، وتراود أخیلتنا في حال اليقظة ، وتتركز حول فكرتنا عنها مختلف العواطف . هذا العالم الطبيعي لا تقف منه دائما موقفا موضوعيا ، موقف الذى يدرك موضوعا خارجيا عنا ، فكثيرا ما تتحول عن موقف المشاهدة هذا الى موقف ذاتى هو الموقف السيכולوجى ، فننظر الى الشيء من حيث ما يثيره في نفوسنا ، من أخيلة وذكريات وعواطف . وهكذا تمضى حياتنا ، ينسغرق انتباهنا مواكب الأشياء ومواقف الناس ، وندركها ادراكا موضوعيا ، بيد أننا نتحول عنها الى نفوسنا حيث التفكير والشعور والتذكر الخ ... ونحن اذ نرتد الى نفوسنا أو نتحول عن النظر الى نفس المشاهد تقف موقف السيכולوجى وان اختلف في الحالين : اذ هو في الأولى يتصل بالأحوال النفسية اتصالا مباشرا ، أى يقوم بما يسمى في الاصطلاح العلمى بعملية تأمل باطنى ، وفى الثانية يتصل بها على نحو غير مباشر بعد تأويل واستدلال فيقال انه يستخدم الملاحظة أو المشاهدة الخارجية .

تلك معرفة سيكولوجية تتاح لنا في مواقف الحياة اليومية ،
لا يحرم منها طفل أو راشد ، جاهل أو متعلم ، فما وجه الحاجة الى
المعرفة العلمية (علم النفس) ان كنا لا نعدم معرفة عادية للنفس
الانسانية ؟ وما الفرق بين المعرفة اليومية للأحوال النفسية والمعرفة
العلمية لها ؟

كل علم من العلوم بدأ مجموعة من المعارف اكتسبها الانسان من
خبرته اليومية ، هذه الخبرة لم تنف حاجتنا الى العلوم المنظمة لأنها
خبرة محدودة. بحدود الأغراض العملية ولذلك كانت ضئيلة لا تكفى
لأشباع حاجتنا الى المعرفة التى لاتحد ، ولأنها لا يمكن أن تخلو من
شوائب المعتقدات التى لا تستند الى تمحيص واختبار ، أو من الأخطاء
يقع فيها الانسان العادى لقصور وسائله فى البحث . أما المعارف العلمية
ففضلا عن اتساع دائرتها لعدم وقوفها عند مجرد خدمة الأغراض العملية
واستعانتها بالمناهج والطرق المنظمة ، فهى لاتكتفى بتسجيل الشواهد
وتفسيرها ، بل تصنفها وتبويبها وتكتشف ما بينها من روابط وتسعى
الى كشف القوانين التى تخضع لها الحياة النفسية .

والقانون وسيلة للتنبؤ . ومن ثمة كان علم النفس يمتاز عن المعرفة
السيكولوجية العادية فى فائدته التطبيقية التى يجنيها من القانون :
ندرس وظيفة التذكر ونكشف عن قوانين الحفظ ، حتى يسعنا بعد ذلك
أن نطبق معرفتنا العلمية فى تصميم أحسن وسائل الحفظ وغير ذلك من
وسائل التعلم ؛ ندرس الاتباه والتعب ومن معرفة قوانينهما نفيد فى
أحسن طرق الاعلان ووسائل الاتاج فى الميدان الصناعى ، وقوانين
التطور الانفعالى وأسباب الاضطراب الانفعالى نفيد منها فى الطب
النفسى . وهكذا فان التنظيم العلمى لمعارفنا النفسية . بتحرره من
الأغراض العملية المباشرة يزيدها سعة ، وقدرة على تحقيق الأغراض
العملية لا للفرد الواحد بل للانسانية جمعاء فى مختلف الميادين العملية .
والتنظيم قبل كل شئ يتضمن الاعتقاد بأن الحياة النفسية لا تمضى

فوضى ، بل تتبع نظاما دقيقا شأنه شأن النظام الطبيعي في حتميته وتعقد مظاهره .

وان الدراسة العلمية للطفولة وان كانت تقدر خبرات الآباء بأبنائهم ، وتعول على هذه الخبرات أحيانا كثيرة في الوصول الى نتائجها ، غير أنها تكشف عن العنصر الشخصي في هذه الخبرات ، وتحاول عن طريق وسائل الضبط المختلفة أن تحررنا جميعا من قيود خبراتنا الشخصية لتطلعنا على الحقائق الموضوعية الخاصة بالأطفال جميعا في تطور شخصياتهم ، كما توقعنا على الفروق الفردية بينهم . وفيما يلي تقدم عرضا مختصرا لمختلف الطرق العلمية التي انتهجت في دراسة الأطفال :

طريقة تسجيل الحياة اليومية

شاء بعض علماء النفس في القرن التاسع عشر أن ينهجوا نهجا موضوعيا في دراسة حياة الطفل ، نهجا يتيح لهم الملاحظة المباشرة للأطفال في سلوكهم اليومي كي يتحرروا من التعميمات المخلة ، والاعتقادات السيارة التي ترسخ في أذهان الناس نتيجة خبرات شخصية ومشاعر ذاتية وملاحظات مبسرة ، فعمد هذا نفر من العلماء الى تسجيل نشاط أطفالهم والحوادث التي يمرون بها ، واستجاباتهم لهذه الحوادث يوما بيوم . على أنهم لم يقنعوا بمجرد تسجيل نشاط الأطفال كما يحدث على نحو تلقائي ، بل كانوا — بين الفينة والفينة — يجرون عليهم تجارب خفيفة (على طفل أو طفلين) بقصد التحقق من هذا الغرض أو ذاك ، أو بقصد حفز الطفل الى التعبير عن نفسه تعبيرا تتاح لهم ملاحظته على نحو دقيق . وكان كل من يلاحظ من هؤلاء حريصا على تسجيل ملاحظاته حال ملاحظته الطفل أو بعد ملاحظته له بوقت وجيز ، حتى لا يعول على الذاكرة فهي كثيرا ما تخون . وبعد أن يتجمع القدر الكافي من هذه الملاحظات ترتب كي تكون سجلا كاملا عن حياة الطفل أو تاريخه لفترة تطول أو تقصر .

لهذه الطريقة ميزة أساسية ، فهي تتيح لنا ملاحظة الطفل في نشاطه اليومي المعتاد بعيدا عن الجو غير الطبيعي الذي يكتنف الدراسة التجريبية في معامل علم النفس . ولكنها طريقة تفرض علينا الوقوف من الطفل موقف المشاهد السلبي ، ينتظر ما يحدث كي يسجله ، دون أن يستطيع التحكم في البيئة أو تغيير ظروفها حتى تتاح له دراسة مختلف الاستجابات السلوكية تحت مختلف الظروف البيئية . هذا النقص تتجنبه الدراسة التجريبية في المعمل ، فالمجرب لا ينتظر حتى يصدر عن الطفل نوع السلوك الذي يريد ملاحظته ، فلديه مختلف المواقف أعدها سلفا كي تستثير لدى الطفل هذه الاستجابة أو تلك فيسجلها ، ثم انه يستطيع تغيير عناصر الموقف ، فيزيد المنبهات شدة أو يستبدلها بمنبهات أخرى تختلف كيفا وكما ليتبين ما يطرأ على استجابات الطفل من تغييرات . وهكذا يتيح الموقف التجريبي فرصا لا يتيحها موقف الحياة اليومية التلقائية . وفضلا عن ذلك فالموقف التجريبي لا يتيح لنا مجرد ملاحظة الظواهر بل تقدير هذه الظواهر ، وتقدير ارتباطها بعضها ببعض ، وارتباطها بالمواقف التي أثارها تقديرا كميا .

وهناك عيب آخر في طريقة تسجيل الحياة اليومية للأطفال . ذلك هو أن الملاحظ لسلوك الطفل في أغلب الحالات ، هو أحد الوالدين . وليس بخاف على أحد أن الاندماج في علاقة عاطفية من أي نوع كان مع الشخص المدرس تجعل الدارس معرضا للخطأ : فتخفى عليه أمور تمس كبرياءه الوالدي ، ويغالى في تقدير أمور تعزز فكرته الطيبة عن نفسه ، وعن نسله ، ويهتم بتعقب مظاهر دون أخرى بحكم اهتماماته الخاصة ، ويفسر الظواهر في ضوء معتقداته وتجاربه الخاصة، وهكذا..

إن العلاقة الانفعالية بين الملاحظ وطفله موضوع الملاحظة موقف ينتقص من الحياد النفسي الذي لا بد من توفره في أية دراسة علمية .

ومن الأمور التي تؤخذ على الدراسات التي اتبعت هذه الطريقة أنها لم تتناول في أغلب الأحوال غير حالة طفل واحد ، وكان هذا الطفل

في أغلب هذه الدراسات ابنا لوالدين من مستوى ثقافى وعقلى رفيع .
ودراسات هذا شأنها قد تكشف لنا كثيرا من غوامض السلوك الانسانى ،
وتنير لنا كثيرا من الجوانب المظلمة في حياة الأطفال ، غير أنها قاصرة
على دائرة محدودة بحيث لا تكفى وحدها للوصول الى نتائج عامة
نهائية عن سلوك جموع الأطفال .

تلك عيوب تؤخذ على طريقة « تسجيل الحياة اليومية » للأطفال .
انها عيوب لا تقضى على ما تنطوى عليه الطريقة من قيمة علمية ، وكان
الأحرى أن نستخدم بدلا من لفظ عيوب لفظ حدود . فلكل طريقة —
مهما بلغت من الدقة — حدود لا تتجاوزها . ومن هنا كانت الحاجة في
أى دراسة علمية تطمح في بلوغ نتائج نهائية عامة الى الجمع بين أكبر
عدد ممكن من الطرق حتى تتاح لكل طريقة أن تسد النقص الذى
يتخلف عن الطرق الأخرى ، وتفيد من الميزات التى تنفرد بها كل من
غيرها .

ومما لا شك فيه أن الطريقة التى نحن بصددتها أثبتت ضرورتها
كتتمة رائعة لدراسة الأطفال بالطرق التجريبية . والحق أنها مهدت
الطريق للملاحظات المضبوطة ضبطا علميا محكما . فما كان لنا أن نطور
طريقة الملاحظة العلمية قبل أن نحيط علما بأبعاد السلوك الانسانى الذى
نلاحظه ، وما كان لنا أن نصمم التجارب العلمية تجرى على الأطفال
قبل أن نعرف مختلف الظواهر التى نريد اجراء التجارب عليها ، أو
مختلف ميادين السلوك التى لا بد من دراستها . وان الملاحظات التى
تجمعت لدينا من مشاهدة سلوك الأطفال في حياتهم اليومية كانت بداية
ضرورية لاعداد خطط الملاحظة والتجارب على السواء . وقد كانت —
ولا تزال — مصدرا رائعا للفروض العلمية ، وهى نقطة البدء في أى
مبحث علمى . وأخيرا فان الدراسة التفصيلية لتاريخ الطفل الواحد
كفيلة بأن تكسب طالب علم النفس بصيرة لا غنى عنها في أى دراسة

علمية ، وما ذلك الا لأنها تعكس ما تنطوى عليه الحياة من تعقد وثرأء وحركة دائبة .

وفيما يلي نعرض أمثلة من بحوث استخدمت فيها هذه الطريقة .

أول هذه الأمثلة نستقيه من بحث اضطلع به الدكتور مصطفى سوينف في مصر^١ . فقد قام « بدراسة تتبعية لارتقاء الاستجابات الاجتماعية » لدى طفله في الثلاث سنوات الأولى من العمر ... ولم يقتصر هذا البحث على تسجيل ملاحظات عن السلوك الذى يصدر عن الطفلة على نحو تلقائى ، فكان المؤلف يختبر من حين لآخر صحة تجارب أجراها علماء سابقون على أطفال فى نفس مراحل العمر التى تمر بها ابنته . من ذلك أنه عمد الى تنبيه أسفل مشط القدم باللمس الخفيف ، وكان عمر الطفلة حينئذ ثلاثين ساعة . وقد تبين « ان هذا التنبيه كان يثير أحيانا أرجاعا فى أصابع القدم وحدها فتتفرج وتلتئم ، وفى بعض الأحيان كانت الساق كلها تنكمش ... »^٢

وقام المؤلف بتجربة أخرى على طفله فى اليوم الثامن من عمرها ، اذ وضع مصباحا كهربائيا أبيض (قوة ٢٥ واط) على مسافة ١٨٠ سم من عينيها فلاحظ أن التنبيه الصادر من هذا المصدر الضوئى « أثار لديها رجعا منتشرا (أى رد فعل هو عبارة عن استجابة عامة من الجسم كله ، لا من العينين والجفنين فقط) ، كما أثار لديها رجعا متبأورا فى منطقة الابصار ، فقد انطبق الجفنان وافتحا بسرعة ... »

وفى اليوم التاسع سجل المؤلف الملاحظة التالية :

« كان الوضع الطبيعى لذراعى الطفلة وهى مستلقية على ظهرها الاتجاه الى أعلى ، فحركت احدهما الى أسفل ، وعندئذ تحركت الثانية

(١) الاسس النفسية للتكامل الاجتماعى .

(٢) نفس المرجع ص : ٨١ .

دون أن ألمسها (لم تتحرك حركة كاملة ولكن صدر عنها رجع واضح في الاتجاه الى أسفل) . وبعد قليل حركت الذراع الأخرى الى أسفل فتحركت الأولى في الاتجاه الى أسفل دون أن ألمسها . وقد أعدت هذه التجربة أربع مرات في نفس الموقف فكانت النتيجة على هذا النحو دائما ... »^١ .

وقد لاحظ عند ما أعاد التجربة في اليوم العاشر — في نفس الظروف البيئية — التي أحاطت بالطفلة في اليوم التاسع أن الارتباط بين الذراعين في حركتهما قد اختفى ، وأصبح من الممكن للرضيع أن يحرك كل ذراع على حدة .

وحاول سوييف أن يعوض نقص ملاحظاته وتجاربته على حالة مفردة ، فقارن ملاحظاته بملاحظات سجلها من قبله باحثون آخرون ، وخرج من هذه المقارنة بصحة النتيجة التالية :

« سلوك الوليد في الأيام الأولى من حياته يكون عاما شائعا أكثر منه متخصصا ، لكنه مع ذلك يحمل بذور التخصص ، وينتجه نحو تدعيم هذا التخصص وإبراز معالته . »^٢

وقرر ما قرره الباحثون السابقون :

« أن العلاقة تكون وثيقة جدا بين الوليد وبيئته الفيزيائية في الأسبوعين الأولين . فهو يستجيب للمنبهات تبعا لشدتها . »

وقد قمنا من جانبنا باستخدام طريقة « تسجيل الحياة اليومية » في بحث لا يزال جاريا ندرس فيه تطور سلوك طفلتنا منذ ميلادها . وفيما يلي نورد بعض فقرات من سجل حياتها :

(١) نفس المرجع ص : ٨٢

(٢) » » ص : ٨٢

في نهاية الشهر الثاني :

تكتشف الطفلة يديها .. تطيل النظر اليها محرّكة اياها على مقربة من عينيها . (ان تسجيل هذا السلوك في الشهر الثاني لا يعنى أنه لم يظهر قبل ذلك ، وانما يعنى فقط أننا لم نلاحظه قبل ذلك . ولا بد من مقارنة ملاحظتنا بملاحظات غيرنا قبل أن نقرر عمومية هذه الظاهرة أو تلك بالنسبة لسن معينة .)

في الشهر الثالث :

تبدى الطفلة اهتماما واضحا بالأشياء المحيطة بها : بالصور المعلقة على الجدار المجاور للفراش الذى تنام فيه ، وتأمل هذه الصور في استغراق ظاهر لفترة طويلة . (كان ينبغى تقدير هذه الفترة تقديرا دقيقا فالدراسة العلمية تتطلب التقدير الكمي للظواهر المدروسة ، ولا تقنع بالأحكام الكيفية نصدرها عليها .)

تحاول الطفلة أن تبلغ بأصابع يدها داخل فمها ، وتبذل في ذلك جهدا واضحا حتى تنجح أحيانا ، وما تكاد تفعل حتى تنهال على الأصابع مصا ، ثم لا تلبث الأصابع أن تفلت من فمها ، فتحاول إعادة الكرة مرة أخرى وهكذا .

(يتضح من هذه الملاحظة أن الرضيع لا يننى عن تعلم أنماط سلوكية جديدة بجهد يبذله من تلقاء نفسه ، وعن تنويع ما سبق له تعلمه من أساليب سلوكية . ففي الملاحظة السالفة الذكر يتبين أن الرضيع تعلم وضع هذا الاصبع أو ذاك في الفم ، وفضلا عن ذلك فقد عمم عادة مص الثدي وأصبح الآن يستطيع استخدام الأصابع في نفس العملية .)

بداية الأسبوع الخامس عشر :

تكرر الطفلة بعض الأصوات في نشاط زائد ، وعلى وجهها - اذ تزاول هذا النشاط - علامات الارتياح والرضي . يزداد هذا النشاط

الصوتى على وجه الخصوص فى الساعة السادسة صباحا بعد نوم هادىء وبمجرد الفراغ من الرضعة الأولى . وتدوم هذه « الجولة » من التمرين الصوتى حوالى ربع ساعة .

الأسبوع الأول من الشهر الرابع :

أصبح بوسع الطفلة أن توصل إبهام يدها اليمنى الى الفم ثم تمضى فى عملية المص ، تعيد الكرة مرات يتخللها عدد من المحاولات الفاشلة .

فى خلال الشهر الرابع :

يمكننا أن نميز من خلال الأصوات المهمة حرفين متميزين :

١ - أ . . . أ . . .

٢ - أغيه . . . أغيه . . .

فى الشهر الخامس :

ينبثق من بين الخليط الصوتى حرف ثالث قريب من حرف الجيم هو جيه . . . جيه .

فى الشهر السادس :

يبرز حرف رابع هو ب . . . ب .

على أن الحروف الأربعة تختلط فيما بينها وتمتزج بمجموعة الأصوات غير المتميزة فى صراخ عال ، ونشاط حركى عنيف ، وكل سلوك الطفلة وأساليب وجهها اذ تراول هذا النشاط الصوتى فترات طويلة ينم عن السعادة أو - على الأقل - الراحة والاستمتاع .

الشهر الثامن :

تنبّه لأصوات الموسيقى والغناء المنبعثة من جهاز الراديو ، وتصيح مع صوت المتحدث ، أو المغنى ، وإذا تصادف وجاء مجلسها فى عربتها على مقربة من الجهاز مدت يدها عابثة بالمفاتيح .

تستجيب للغناء والموسيقى بتحريك كفيها في حركة إيقاعية .

تعمم هذه الاستجابة فلا تعود قاصرة على منبه واحد هو الموسيقى والغناء المنبعثين من جهاز الراديو ، بل تصبح استجابة لمنبه آخر هو غناء أى فرد من أفراد الأسرة .

هذا سلوك هو بحق استجابة اجتماعية ، فهو رد على محاولة أفراد الأسرة — عن طريق الغناء — مداعبتها .

تناول كل ما تبلغه يداها من أشياء في عربتها ، وتذف بها الى الأرض ، مستمتعة بما يحدثه سقوطها من أصوات .

لا تكاد تمضى أيام من الشهر الثامن حتى تتبع ببصرها الأشياء المتساقطة .

لم تعد الطفلة تقنع بتناول الأشياء بيد أو بأخرى ، وإنما تنقل الشيء من يد الى أخرى مكررة هذه العملية مرات عدة .

مساء يوم من الشهر الثامن كانت تلهو في عربتها في حالة من الهياج الشديد بقصاصات من القماش من ألوان مختلفة . استهواها هذا النشاط ، وخصوصا عملية نقل القماش من يد الى أخرى ، فقد داومت على هذه العملية دقائق دون أدنى تعب .

تجر الغطاء اذ هي مستلقية سواء في عربتها أو سريرها لتغطي وجهها ، وتبقى كذلك برهة قصيرة ثم تزيح الغطاء عن الوجه ضاحكة في سرور شامل ، وقد تولاهها شعور يبدو لى قريبا من الشعور بالظفر .

تمسك بكلتا يديها أحد فساتينها ، تشد الفستان ، ترفع يديها بالفستان مارة به فوق رأسها حتى تتجاوزه ثم تعود به مرة أخرى فوق الرأس الى الأمام ، وتعاود الكرة مرات .

تلمل من الجلوس طوال الوقت : كلما رأت أحدا صاحت به ، مادة

يديها نحوه محاولة النهوض وطالبة العون . سرور زائد بالوقوف مستندة الى سريرها ، أو الى ظهر الكرسي ، وترقص اذ هي كذلك في حالة من الهياج المرح .

تأخذ أصواتها صفة التخاطب : فهي تصيح بمن معها ، حتى اذا رد على صيحتها بمثلها أو بكلمات أيا كانت أجابت عليه بأصوات مختلفة متنوعة من حيث مخارجها ومقاطعها ، ويرتفع صوتها على قدر ارتفاع صوته هو .

العبث بالأشياء يزداد تعقدا وابتكارا : لعبة القماش .. قذف الى الأرض ومتابعتها بالبصر والجسم .. ضرب جدار العربة بقدميها .. دفع لعبة تحدث صوتا بقدميها حتى تحتجزها بين قدميها وبين جدار العربة . تستجيب لصوت الملعقة في اصطدامه بالاناء : تصمت متلفتة نحو مصدر الصوت في وضع ترقب حتى اذا دخلت الأم حاملة الطعام ظهرت عليها كل بوادر الهياج .

هذه فقرات موجزة من مادة غزيرة هي بدورها ملاحظات ضئيلة جدا ان قورنت بغزارة الحوادث التي تمر بحياة الطفل في أشهر قلائل من عمره . وهي تعطيك فكرة عن صعوبة عملية تسجيل تاريخ حياة الطفل . وقد تعلمت من خبرتي الخاصة بهذه العملية حقائق على جانب كبير من الخطورة ، من ذلك أن الطفل حتى في أولى مراحل حياته كائن ليس بالبساطة التي تتصورها : فحركاته التي تبدو للملاحظ السطحي نشاطا عشوائيا إنما هي سلوك يخضع لنظام أكيد في ظهوره وتطوره ، ويرتبط ارتباطا وثيقا بحاجات الطفل ، ولا ينشأ عن التنوع والتعدل من يوم لآخر . قد لمست كيف أن الظواهر تأخذ في التكاثر بسرعة كبيرة حتى ليستحيل معها تسجيل كل شيء . والمرء في حيرته ازاء هذه الحركة التطورية الدافقة ، لا يسعه الا أن يقر بتعقد السلوك الانساني ، ويقر

بسذاجة الأحكام العامة يصدرها الناس عادة على الأطفال دون عناء في الملاحظة ، بل ودون ملاحظة على الإطلاق في كثير من الأحيان ، والاعتماد بدلا من ذلك على التأملات النظرية ، والاستنتاجات التي تعتبر في هذه الحالة تعميمات مخلة ، تعميمات لا تعكس واقع السلوك الطفلي .

وقد أفاد نفر من علماء النفس من تطبيق هذه الطريقة في بحوثهم على الأطفال مع تجنب ما تنطوي عليه من عيوب . أراد « دنيس »^١ مثلا أن يفيد منها في الوصول الى نتائج عامة ، فجمع مادة من ٦٤ سجلا لتاريخ حياة أطفال دون الثالثة من العمر . ثم اطلع على أربعين سجلا من أكمل السجلات التي كتبت عن حياة أطفال في السنة الأولى من العمر . واستخرج من جميع هذه السجلات معلومات غزيرة عن خمسين عنصرا من عناصر السلوك .

وتعاونت « هيرلوك » مع « ماك هيو » في مقارنة بعض ظواهر السلوك الواردة في بعض تواريخ الحياة ، بنفس التواريخ كما وصفتها « مارجريت ميد » في دراسة قامت بها على مجموعة من الأطفال ضعاف العقول ، ثم كما وصفها « ترمان » في دراسته لمجموعة من الأطفال الموهوبين^٢ .

طريقة السيرة الخاصة

نستطيع أن نقيد مما يكتبه الناس عن طفولتهم في فهمنا لسلوك الأطفال . وتسمى هذه الطريقة بطريقة « السيرة الخاصة » .

Dennis, W. (1930). A biography of baby biographies. (١)

Child Development, 7, 71—73.

Hurlock, E. B. and McHugh, G. (1936): Use of the (٢) biographical method in the study of motor coordination.

Child development, 7, 161—168.

Autobiographical Method وكثيرا ما يطلق عليها اسم آخر، هو طريقة التأمل الاسترجاعي « Retrospective Method » ، وذلك لأن الشخص الذى يستخدمها يرجع بذاكرته الى هذه الفترة أو تلك من فترات حياته الماضية ، ويحاول تجميع خبراته ليكون منها تاريخا كاملا عن حياته . وتختلف هذه الطريقة عن الطريقة السابقة فى كونها تجمع مادة خاصة بالمؤرخ نفسه فى حين أننا فى الطريقة السابقة نكون بصدد شخص يؤرخ لحياة شخص آخر هو طفله فى أغلب الحالات . ومع ذلك فبين الطريقتين شبه أكيد يكمن فى كونهما يتبعان نمو الطفل فى مختلف مراحل حياته مع اللاحاح على مميزات أو سمات معينة .

وقد استخدم « ليرد » Laird هذه الطريقة فى دراسته لمختلف الأمور التى تحفز المراهقين الى العمل . فقد طلب من جماعة من طلبة الجامعة أن يرجعوا بذاكرتهم الى سنى الدراسة الثانوية محاولين استرجاع تأثير مختلف الحوافز التى كان يستخدمها المدرسون حينئذ محاولين أن يضمنوا اقبال التلاميذ على الدراسة ^١ .

واستخدم مؤلف هذا الكتاب الطريقة عينها حين طلب من عدد من المراهقين والمراهقات أن يتحدثوا عن حياتهم الدينية ، وخبراتهم بالموت وال الميلاد وغيرهما من مفاهيم متصلة بالدين ابان طفولتهم ^٢ .

وحيث أن المصدر الوحيد للمعلومات فى هذه الطريقة هى الذاكرة ، كان من المتوقع أن تنطوى المادة المتجمعة من استخدام هذه الطريقة على كثير من الأخطاء والتشويه لأحداث الماضى والاضافة لأحداث لم تقع . ومع ذلك فلسنا ننكر قيمتها العلمية فهى كفيلة بأن تلقى الضوء

Laird, D. A. (1923). How the high school student (١) responds to different incentives to work. Ped. Sem., 30, 258—365.

(٢) عبد المنعم الميبحى : ١٩٥٥ . تطور الشعور الدينى عند الطفل والمراهق .

على بعض جوانب في حياة الطفل لا يتيسر لنا النفاذ إليها بطريقة موضوعية أخرى .

وقد استفاد علم النفس من السير الخاصة التي كتبها أدباء عالميون لا بقصد الدراسة السيكولوجية ، ولكن بقصد الانتاج الفنى ، أو عرض التطور المذهبى . وانى لأعتبر هذه السير بمثابة مصادر أو وثائق سيكولوجية رائعة تكشف لنا عن أعماق سحيقة (لا تبلغها الاختبارات السيكولوجية) من الحياة الانفعالية ، وتزودنا بخبرات نادرة ما كان للبحث العادى أن يسبر غورها .

ونذكر على سبيل التمثيل اعترافات جان چاك روسو ، واعترافات القديس أوغسطين ، وقصة « الباب الضيق » التى يحكى فيها « أندريه جيد » تجاربه الغرامية الأولى ، وكتاب « ذكريات الطفولة والشباب » التى يتتبع فيها « ارنست رينان » تطوره الفكرى فى طفولته وشبابه ، ويحلل صراعاته النفسية بصدد اتجاهاته الدينية ...

طريقة تحليل الوثائق الشخصية

ان الأطفال كثيرا ما يعبرون عن أفكارهم ومشاعرهم عن طريق العمل الفنى : الرسم مثلا ، أو الكتابة . ومن الظواهر الشائعة بين المراهقين تسجيل اليوميات ، والتأملات ، وكتابة الشعر وغيره من فنون الأدب فضلا عن التعبير التلقائى عن طريق مختلف الفنون التشكيلية . ونستطيع أن نعتبر هذه المنتجات التلقائية بمثابة وثائق سيكولوجية تطلعنا على جوانب كثيرة فى نفوس الأطفال والمراهقين : كاتجاهاتهم الاجتماعية ، واستجاباتهم للناس من حولهم ، ومدى ادراكهم للواقع المادى والاجتماعى ، وصراعاتهم النفسية ، وأفكارهم عن أنفسهم ، وآمالهم . ونستطيع أن نستمد من هذه الوثائق علما باهتمامات الفرد ، ومستواه الفكرى . واذا توفر لنا منها عدد كاف يمثل مختلف مراحل الحياة استطعنا

في غير عناء أن تتبع تطور الفرد في غير كثير من مظاهر النشاط النفسي .

وان الوثائق الشخصية تفضل الكتابات الاسترجاعية التي أشرنا اليها منذ قليل ، من حيث أنها تعبير تلقائي مباشر ، في حين أن الكتابات الاسترجاعية تعكس فترة من الزمن خلت . ومن ثمة فالوثائق تعكس دينامية الحياة ، وتسجل لحظات من التطور لا تلم بها الذاكرة الماما كافيا . وللوثائق قيمة أخرى هي كونها تصور فضلا عن حالة الفرد في مرحلة من مراحل حياته الماضية ، حالة المجتمع وما تكتنفه من أوضاع حضارية في مرحلة خلت من مراحل التاريخ .

ويمكن لنا لو اتبعنا قواعد معينة في تحليل الوثائق الشخصية أن نخرج منها بأحكام موضوعية ، وتقديرات كمية لا كيفية فحسب لهذه السمة أو تلك من سمات شخصية صاحب الوثائق ، أو لهذه النزعة أو تلك من نزعاته ، أو لهذه القدرة أو تلك من قدراته العقلية . لنفرض مثلا أن الوثيقة التي نحن بصدددها عبارة عن مجموعة من التأملات الفلسفية والدينية سجلها أحد المراهقين . نستطيع تقدير مستواه الذهني بالاستناد الى الأمور الآتية في تأملاته :

أولا - مستواه اللغوي : فنحصر محصوله من المفردات ونقارن هذا المحصول بمحصول مجموع المراهقين في سنه ، وتقدر قدرته على شرح أفكاره والتعبير عن مشاعره ، وسلامة عباراته ، الخ ...

ثانيا - سلامة تفكيره : فنحصر عدد مرات وقوعه في التناقض ، وقدرته على التعميم غير المخل ، وقدرته على التفكير المجرد ، وقدرته على نقد غيره وقد تفكيره الشخصي ، وعمق تحليلاته الذاتية ، الخ ... ونستطيع كذلك تقدير اتزانه الانفعالي بالاستناد الى الشواهد الآتية :

أولا - مدى تحرره من المبالغة والانفعالية في أحكامه على الأمور والأشخاص .

ثانياً — مدى ثبوت حالته الانفعالية العامة .

ثالثاً — شدة استجاباته الانفعالية للأحداث الخارجية ، وإلى أى حد تتناسب هذه الاستجابات في شدتها مع شدة المواقف التي سببتها .

رابعاً — مدى اتزان علاقاته الاجتماعية سواء في مجال الأسرة ، أو المدرسة ، أو المجتمع الكبير ، وسواء مع المرأة أو الرجل ؛ الكبار أو الصغار .

خامساً — إلى أى حد يتناسب مستوى طموحه مع امكانياته .

ونستطيع أن نتأكد من صحة الأحكام التي نخرج بها من تحليلنا لتأملات المراهق بأن تقارنها بالأحكام التي نخرج بها من وثائق أخرى — ان وجدت — كرسومه أو مجموعة مختاراته من القراءات .

وقد أفدنا فائدة كبيرة من الوثائق الشخصية في دراستنا للمراهقين المصريين^١ ، ونبينا مرارا إلى خطورة هذه الوثائق كمصدر من أهم مصادر البحث السيكولوجي^٢ . ولعل طلاب الدراسات العليا يستجيبون لهذا التنبيه ، فيخوضون مجالا من أخصب مجالات البحث العلمي .

وقد ابتكر « دولارد » مع « ماورر » طريقة موضوعية لقياس التوتر الانفعالي في الوثائق المكتوبة^٣ . كما اهتم غير قليل من علماء النفس بتحليل الخط إلى خصائصه الأساسية ، وحساب ارتباطات هذه الخصائص بهذه السمة أو تلك من سمات الشخصية . وذلك على اعتبار أن الخط تعبير تلقائي يعكس شخصية الكاتب بأسرها .

(١) تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق .

(٢) نفسية المراهق من مذكراته — مجلة علم النفس — عدد فبراير ١٩٥٠ ، وعدد

أكتوبر من نفس السنة .

(٣) Dollard & Mowrer : A method of measuring tension (٣)

in written documents. J. Abn. & Soc. Psychol, 1947, 42, .

3,—32,

طريقة الأسئلة

تعتبر طريقة الأسئلة (أو الاستفتاء أو الاستخبار) Questionnaire-
aire Method من أكثر الطرق استخداما ، لافى دراسة الأطفال فحسب
بل المراهقين والراشدين كذلك . وهى عبارة عن تقديم استفتاء مكون
من مجموعة من الأسئلة يطلب من الشخص أن يجيب عنها ، وتكون
الاجابة المطلوبة أحيانا حرة أو مقيدة ، حرة كأن يطلب من الشخص أن
يأتى بأى قدر يشاء من المعلومات بصدد موضوع الدراسة ، ومقيدة
كأن يطلب من الشخص أن يجيب « نعم » أو « لا » فقط . والغرض
من النوع الأول توفير أكبر قدر ممكن من المادة المتعلقة بموضوع
الدراسة كى يستمد منها الباحث ما يشاء ، ويرتبها كيفما يريد . والغرض
من التقييد فى الحالة الثانية أن يصل الباحث الى تقدير كمى فى نهاية
الأمر للسمة التى صمم الاستفتاء لقياسها ، وأن يتمكن من أن يقارن
بين نتيجة شخص وشخص آخر على الاستفتاء نفسه ، طالما أن تقييد
الاجابة يضمن أن يكون الموقف واحدا بالنسبة للأشخاص جميعا الذين
يجيبون على أسئلته .

وتعتبر طريقة الأسئلة تنظيما لطريقة التأمل الذاتى . فبدلا من أن
يطلب الباحث من الشخص المدروس أن يتحدث عن خبرات متعلقة
بموضوع معين ، يعاونه عن طريق الأسئلة على أن يسرد المعلومات عن نفسه
سرda مرتبا منظما بناء على خطة موضوعية ، ويضمن الباحث بفضل
هذه الخطة ألا يغفل المدروس معلومات ربما أغفلها لو ترك وشأنه يدلى
بما يتبادر الى ذهنه من أمور .

وكان الباحثون فى بداية الأمر يوجهون الأسئلة للأطفال شفاهة ،
ولكن رأى أن ذلك الاجراء لا يتيح دراسة عدد كاف من الحالات إذ
يستغرق وقتا وجهدا كبيرين . وأصبحت الأسئلة تقدم مكتوبة لمجموعة
— كبرت أو صغرت — من الأطفال يجيبون عليها جماعة كما يجيبون

على امتحان أو واجب مدرسي . وبذلك أتاحت لنا طريقة الأسئلة أن نجمع مادة غزيرة عن عدد غفير من الأفراد في وقت قصير ، وأن نتجح من ثمة في الوصول الى نتائج تتصف بالعمومية والشمول .
ومن أقدم الدراسات التي استخدمت فيها هذه الطريقة ، دراسة « ستانلي هول » لمعلومات الأطفال لدى التحاقهم بالمدرسة لأول مرة في حياتهم ^١ . فقد أعد « هول » استفتاء مكونا من ١٢٣ سؤالاً وجهها لعدد من تلاميذ المدارس ، نذكر منها ما يلي على سبيل التمثيل :

- ١ - هل سبق أن رأيت تلا ؟
- ٢ - هل سبق أن رأيت فابة ؟
- ٣ - هل سبق أن رأيت جزيرة ؟
- ٤ - هل سبق أن رأيت نهرا ؟
- ٥ - من أين يأتي اللبن ؟
- ٦ - من أين يأتي الريد ؟
- ٧ - من أين يأتي القطن ؟
- ٨ - من أين يأتي الجلد ؟
- ٩ - من أين يأتي القطن ؟
- ١٠ - من أين يأتي الصوف ؟

وسار هول وتلاميذته على منوال هذا البحث فيما بعد ، فوضعوا استفتاءات لدراسة مخاوف الأطفال وأحلامهم وألعابهم .
ومن أحدث الاستفتاءات التي صممت للأطفال خاصة ، استفتاء قصد به التعرف على الاتجاهات المتبادلة بين أطفال جماعة ما كفرقة دراسية مثلا ، واليك مثالا من هذا النوع من الاستفتاءات :

انت تعرف بالاسم كل تلميذ الفرقة . لا يد أن لك من بينهم أصدقاء .
فيما يلي مجموعة من الأسئلة - اكتب أسماء الأشخاص الذين تود أن تكون معهم في أوقات معينة . لا بد أن تختار ثلاثة أسماء اجابة على كل سؤال .

فأمام الرقم ١ ضع اسم أول تلميذ تختاره كي يكون معك في هذه المناسبة (أى أحب تلميذ اليك) .

وأمام رقم ٢ ضع اسم ثانى تلميذ تفضله بعد الاول (أى أحب تلميذ اليك بعد الاول) .

وأمام رقم ٣ ضع اسم ثالث تلميذ تفضله بعد الاول والثانى (أى أحب تلميذ اليك بعد الاول والثانى) .

تستطيع أن تختار من تشاء من بين تلاميذ الفصل حتى لو كان متفنيا اليوم .

لن يرى اجاباتك أى تلميذ ولا أى مدرس .
أكتب بحرية تامة .

١ - من تحب أن يجلس بجوارك في الفرقة ؟

- (١)
- (٢)
- (٣)

ب - من تحب أن تلعب معه في الاستراحة ؟

- (١)
- (٢)
- (٣)

ج - من تحب أن تدعوه لزيارتك في المنزل ؟

- (١)
- (٢)
- (٣)

د - من تحب أن تجلس بجواره أثناء تناول الطعام في المدرسة (لا تجب على هذا السؤال اذا كنت لا تتناول الطعام في المدرسة) .

- (١)
- (٢)
- (٣)

وأخيرا - من هو اقل شخص تحبه في الفرقة ؟
تذكر أنه لن يطلع أى تلميذ أو مدرس على اجابتك .
الاسم

طريقة الملاحظة المضبوطة

هذه الطريقة عبارة عن ملاحظة الطفل ملاحظة مقصودة مدبرة وفي ظروف بيئية يعدها الباحث اعدادا دقيقا بحيث يضمن تماثل المواقف التي تكتنف الأطفال المدروسين . ان الباحث — اذ يطبق هذه الطريقة — يعرف سلفا نوع النشاط الذي ينبغي دراسته ، ويتوقع حدوث ذلك النشاط نتيجة مؤثرات معينة ينطوى عليها موقف الملاحظة . وهذه الطريقة تطوير لطريقة تسجيل حياة الطفل ، فهي أكثر ضبطا أو دقة منها ، كما أنها تتيح لنا أن ندرس سلوك أكثر من طفل واحد في الوقت نفسه . وهي تمتاز كذلك عن طريقة تسجيل سلوك الطفل كما يصدر تلقائيا في حياته اليومية في كونها تضمن تحكمنا في الظروف البيئية . ومن الوسائل التي تستخدم لضبط ملاحظتنا اعداد قائمة بعناصر السلوك التي يراد ملاحظتها . واليك مثلا من قائمة أعدها وملأها أحد الباحثين لطفل عمره ٧٢ شهرا ، وهذه القائمة تمثل المستوى العام للأطفال الذين في هذا العمر .

السلوك الحركي :

- يقفز من ارتفاع ١٢ بوصة .
- يقذف بالكرة الى الامام .
- يقف على كل من الرجلين بالتناوب ، مغلقا عينيه .
- ينسخ صورة معينة .

السلوك التكيفي :

- يبني ثلاثة ادوار من المكعبات الخشبية .
- يرسم صورة رجل تتكون من الرأس والرقبة والذراعين والكفين والملابس .
- يرسم رجلا رجلاه من بعدين .
- يقلد بالرسم شكل ماسة .
- يضيف الى شكل ناقص لرجل تسعة اجزاء .

- يميز بين خمسة أوزان ، بدون خطأ .
- يكتشف الأجزاء الناقصة في الصور .
- يعيد أربعة أرقام تقرأ عليه .
- يجمع ويطرح في حدود خمسة .

السلوك اللفوي :

- استخدم هنا اختبار بينيه .

السلوك الشخصي - الاجتماعي :

- يربط رباط الخداء .
- يميز الصباح من المساء .
- يدرك اليسار واليمين .
- يحفظ الأعداد حتى الثلاثين .

هذه القائمة من مختلف أنواع السلوك تستخدم في تقدير مستوى النمو الذي حصله الأطفال ١ .

وتصبح هذه الطريقة أكثر موضوعية لو أننا لم تقتصر على تسجيل ملاحظتنا لهذا السلوك أو ذاك، وتجاوزنا ذلك إلى تقديره تقديرا كميا.

لنفرض أننا نريد دراسة مدى اعتماد الأطفال على أنفسهم ، وأننا نريد أن نخلع الدقة العلمية على أحكامنا ، فأننا نستطيع أن نضع سؤالا ونعد سلفا ست اجابات عليه ، كل اجابة منها تمثل درجة من درجات الاعتماد على الغير :

هل يستعين الطفل بغيره على تحقيق طلباته ؟

يبدي قدرة بارزة على قيادة أقرانه
يقود أقرانه أحيانا في الأمور الهامة

يقود أحيانا في الامور الصغيرة

يدع غيره يقود

يبدو عاجزا عن قيادة غيره

لا يبدي أى سلوك يدل على تحمل التبعة

يلاحظ الباحث كل طفل فيما يتعلق بسلوكه مع غيره من الأطفال أو الكبار ، ثم يضع علامة أمام الاجابة التى تنطبق أكثر ما يمكن على سلوك الطفل ، وبتعبير آخر يتخير من الأحكام الستة أكثرها دقة فى وصف سلوك الطفل . وحيث ان الأحكام الستة تتدرج من القدرة على القيادة الى العجز عن تحمل مسئولياتها ، فان الباحث يستطيع أن يترجم كل حكم منها الى تقدير عددي . فياخذ الطفل الذى ينطبق عليه الحكم الأول ٥ ، والذى ينطبق عليه الحكم الثانى يعطى ٤ وتأخذ الدرجة فى التناقص حتى نبلغ الحكم السادس الذى لا يستحق عليه الطفل أكثر من صفر فى سمة الاعتماد على النفس . ويمكننا زيادة فى الدقة أن نطلب من أكثر من باحث واحد أن يرى الأطفال المدروسين ، وبذلك نضمن أكثر من تقدير واحد لكل طفل ، وتكون متوسط تقديرات الباحثين أكثر دقة فى وصف سلوك الأطفال من تقدير باحث واحد على حدة .

ويمكننا أن نوضح للباحث خطوات التقدير العددي لهذه السمة أو تلك من سمات شخصية الطفل على نحو محسوس ، فنعد له رسما يائيا أشبه ما يكون بفكرة الترمومتر أو المسطرة ، وما على الباحث فى هذه الحالة الا أن يضع علامة تدل على موضع الطفل من مقياس السمة المدروسة ويمكن على نحو ما فعلنا فى المثال السابق أن يترجم ذلك الموضع الى رقم . واليك مثالا عن مقياس يائى لأتجاهات الأطفال نحو غيرهم من الناس .

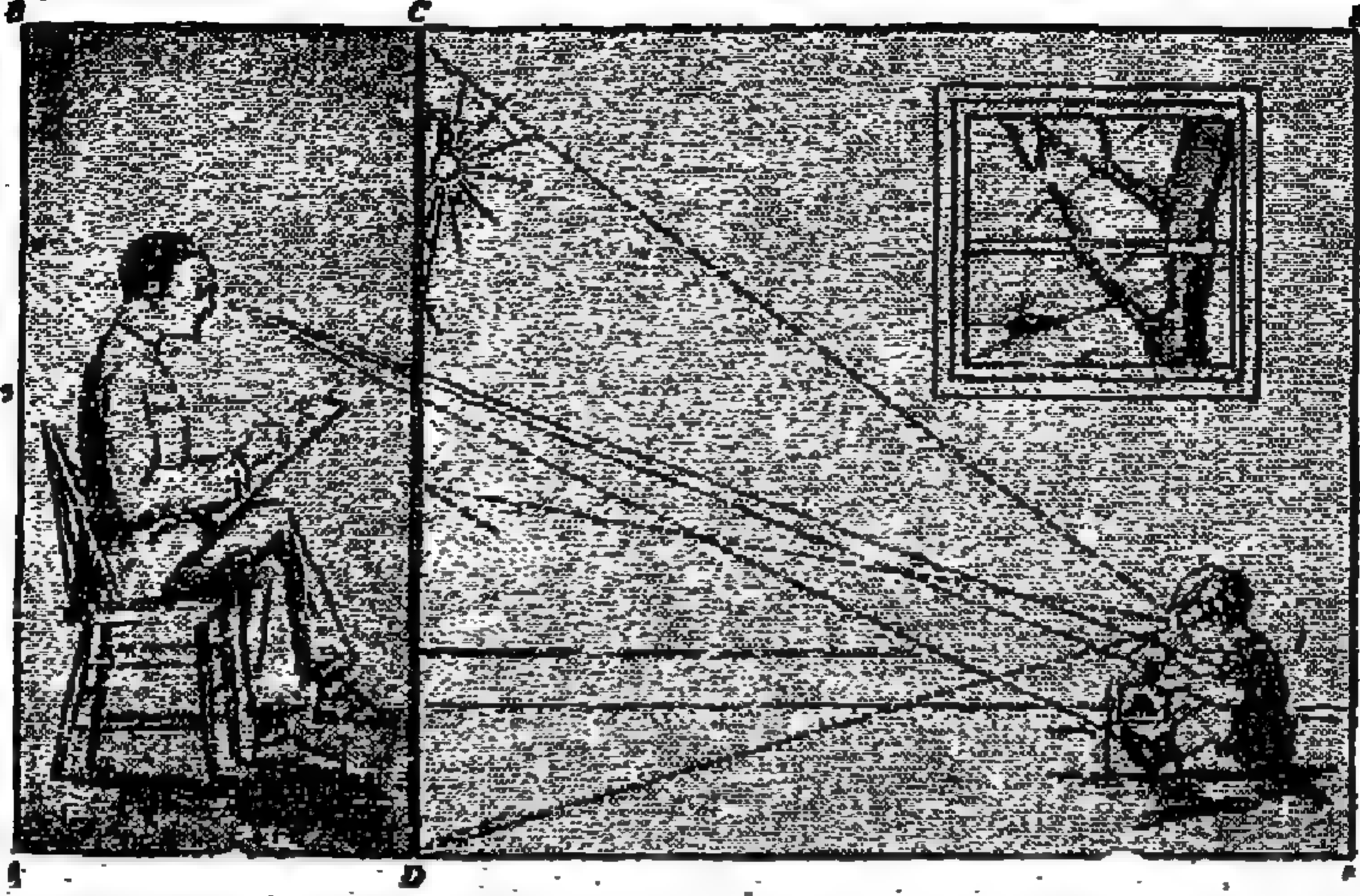
اتجاه الطفل نحو غيره من الناس :

٢ -	١ -	صفر	١ +	٢ +
عامل شديد	لطيف دائماً ،	لبق عادة ،	يصعب الاشتراك	مشاكس ، غير
الأهمية في	متعاون في	متعاون ،	معه في العمل	متعاون ،
التعاون وفي	كل الظروف .	يضبط نفسه .	أحياناً .	يسوء إلى
رفع مستوى				نشاط الجماعة .
الروح المعنوية				

وقد تقدمت طرق الملاحظة المضبوطة حتى أصبح الباحثون اليوم يستخدمون ما يعرف « بحجرة العزل »^١ التي صممت لدراسة صفات الأطفال بجامعة أوهايو بأمريكا . ويمكن للباحث بفضل معدات هذه الحجرة أن يتحكم في درجة حرارة الحجرة ، ودرجة الرطوبة ، وشدة الضوء ، وقوة الصوت ، وبذلك تتاح ملاحظة سلوك الأطفال تحت كافة الظروف البيئية .

ولا بد أن تقرر حقيقة تاريخية ألا وهي أن أول استخدام لطريقة الملاحظة المضبوطة حدث في ألمانيا في دراسة أرجاع الوليد لمختلف المنبهات الحسية . ثم مالبت التعديلات أن طرأت عليها مما زاد في قيمتها العلمية . وخصوصاً منذ استخدمها واطسون لأول مرة في أمريكا (سنة ١٩٢٥) بجامعة « چون هوبكنز » في بالتيمور) ، في تجاربه على اتصالات الوليد .

وأدخل « جيزيل » آلة التصوير السينمائي في تسجيل سلوك الأطفال (سنة ١٩٢٦) ، وبذلك أتاح لنا ملاحظة دقائق تعجز العين المجردة عن الإلمام بها مهما كانت دقة الباحث في الملاحظة ، ومهما كان



رسم يبين « حجرة العزل » التي تستخدم في ملاحظة صنفار الاطفال
بالعيادة النفسية بجامعة « ييل » . يجلس الباحث في مقصورة يمثلها
في الرسم المستطيل ABCD . ويرى الطفل الجالس منهمكا في لعبه
داخل حجرة اللعب المعزولة . ويتبين من الرسم الحاجز CD وهو
يسمح للباحث أن يرى الطفل في حين يمنع الرؤية بالنسبة للطفل ..



تصميم آخر لحجرة عزل ، ويلاحظ أن مقصورة الملاحظة هنا تكفي
لعدد من الباحثين يعملون سويا ، كما يلاحظ أن حجرة اللعب تحتوي
على أدوات كثيرة تتيح للأطفال ممارسة ضروب متنوعة من النشاط ..
(الصورتان منقولتان عن Hurlock, 1942, P. 18)

عدد الباحثين المستخدمين في الدراسة . إن عين آلة التصوير السينمائي تفوق كل العيون إذ تزودنا في وقت قصير بمادة ما أخصبها عن سلوك الأطفال ، ومعلومات ما أوفرها عن الأطوار التي يمر بها ذلك السلوك . وقد استخدم « جيزيل » طريقة ملاحظة سلوك الطفل وتسجيله بواسطة الكاميرا لمدة ٢٤ ساعة كاملة . وكانت الكاميرا بعيدة عن أعين الأطفال في مقصورة خاصة بينها وبين حجرة الأطفال حاجز زجاجي عازل من ناحية الأطفال ، فيستطيع الدارسون رؤيتهم وسماعهم دون أن يستطيع الأطفال رؤيتهم أو التنبه لوجودهم . وبهذا الاجراء ضمن جيزيل أن يكون سلوك الأطفال تلقائيا . ويشترك مع المصورين فريق من الأخصائيين يعملون سويا مستعينين بالاختزال حتى لا تفوتهم صغيرة أو كبيرة ، وتجنبنا لتأثير العوامل الذاتية في نتائج البحث .

ومع ما بلغت طريقة الملاحظة من دقة ، فلم تكن بمنجاة من النقد . فقد أخذ عليها مثلا كونها تضع الطفل في ظروف بيئية غير طبيعية بالنسبة اليه . وقد حاولت بعض الجامعات تفادي هذا العيب في معامل علم النفس بها ، فأحالت معامل ملاحظة الأطفال الى حجرات أقرب ما تكون في أثاثها ومعداتها وجوها من حجرات البيوت . وقد برهن « جيزيل » على امكان توفير جو البيت في معمل ملاحظة الأطفال الذي أنشأه في جامعة « ييل » بأمريكا ، ذلك المعمل الذي لا يكاد الطفل يحس باختلافه عن جو البيت .

طريقة المقاييس

طريقة المقاييس ^١ أو طريقة الاختبارات ^٢ عبارة عن وسيلة للمقارنة الكمية بين قدرات الأطفال العقلية ، أو بين سمات معينة من سمات الشخصية . واليك بعض المشكلات التي يتضمنها اختبار « استنفرد — بينيه » للذكاء ^٣ .

أذكر أوجه الشبه بين شيئين

(خاص بسن ٨)

- | | |
|-------------------|------------------------|
| ١ — الفحم والخشب | ب — التفاح والبرتقال |
| ج — النحاس والفضة | د — المركب والأتوموبيل |

يقول المختبر « أنا حاقول لك شيئين زى بعض فى حاجة وماوز تقول لى هما زى بعض فى ايه ؟ الخشب والفحم زى بعض فى ايه ؟ » ، ويصح إعادة السؤال لأغراء الطفل على الإجابة ، مع المحافظة التامة على الصيغة . وإذا ذكر الطفل فروقا فقل له « لا ، أنا عاوز تقول لى هما زى بعض فى ايه . الخشب والفحم زى بعض فى ايه ؟ » وينجح الطفل فى إجابته على هذا الجزء من الاختبار إذا أعطى وجوه شبه صحيحة فى حالتين من الحالات الأربع . وتقبل إذا كانت وجوه الشبه حقيقية ، وإن لم تكن أساسية .

وفيما يلى تقدم مثالا آخر من نفس الاختبار :

اكتشاف السخافات

(سن ١٠ سنوات)

- ١ — امبارح شفتنا راجل طويل قوى ماشى فى الشارع ، حاطط أيديه فى جيوبه ، ويهز عصايته وهو ماشى .
- ب — واحد كتب جواب لابنه قال فيه : أنا باعت لك فى الجواب ده جنيه . فإذا كان الجواب ما يوصلكش ابعت لى تلفراف .
- ج — امبارح البوليس لقي جثة بنت مقطعة ١٨ حثة . وبيفتكروا انها مويت نفسها .
- د — واحد سواق وابورات بيقول ان الوابور كل ما تكثر فيه العربيات كل ما يجرى بالقوى .
- هـ — امبارح واحد كان راكب بسكلته ، وقع من عليها ، قام دماغه جت فى حجر ، مات على طول . وبعدين شالوه على الاسبتالية ، وبيقولوا انه يمكن ما يخفش تانى .

Psychometric method. (١)

Testing method. (٢)

(٣) نقله الى العربية معدلا الاستاذ اسماعيل القباني وزير التربية والتعليم الاسبق . ونشرته لجنة التأليف والترجمة والنشر .

قل للطفل : « أنا رايح أقرأ لك جملة فيها حاجة مش معقولة . سخيفة . وعاوزك تنتبه كويس وتقول لى ايه اللى فيها مش معقول » . ثم اقرأ كل جملة ببطء وقل « ايه اللى مش معقول فى الجملة دى ؟ » .

ويجب أن يجيب الطفل فى ٣٠ ثانية . فاذا صمت ، فأعد له الجملة ، ولكن لا تضيف شيئاً من عندك مطلقاً .

وينجح الطفل — اذا اكتشف أربع سخافات من الخمسة .

وفيما يلى قتبس بعض الأمثلة من اختبار وضع خصيصاً لدراسة شخصية الأطفال الذكور ^١ .

يذكر للطفل أن المقصود من الاختبار « اكتشاف رغباتك وما تفكر فيه ، وليس فى الاجابة ما يعتبر صواباً ، أو خطأ . فأجب عليها حسب رغبتك الخاصة وتفكيرك أنت . » ويتكون الاختبار من ستة اختبارات فرعية يجيب عليها الطفل كتابة . مثال ذلك :

الاختبار الاول

افرض أنك الآن تستطيع تحويل نفسك الى شخص آخر ، وأن تكون واحداً من الأشخاص المذكورين . فأى شخص تحب أن تكون ؟

اكتب « ١ » أمام أحسن ما تختاره .

اكتب « ٢ » أمام أحسن ما تختاره بعد « ١ »

اكتب « ٣ » أمام أحسن ما تختاره بعد « ٢ »

« ١ » زوجة .	« ط » اميرة .
« ب » معلم .	« دى » مخترع .
« ج » ممثل سينمائى .	« ك » رجل بوليس .
« د » كاتب اختزال .	« ل » طيار .
« هـ » صاحب دكان .	« م » ضابط .
« و » راعى الغنم .	« ن » رجل مطافى .
« ز » رجل صاحب اعمال .	« س » شاعر .
« ح » امرأة صاحبة اعمال .	« ع » بوليس سرى .

(١) الأمثلة مستقاة من « اختبار رودجرز (Rogers) لدراسة شخصية الأطفال الذكور » — اقتبسناه وقام بتمصيله الدكتور مصطفى فهمى .

« ف »	طبيب .	« ت »	ملك .
« ص »	معرضة .	« ث »	مغن .
« ق »	مهندس .	« خ »	محام .
« ر »	ممثلة .	« ذ »	بائع .
« ش »	ملاكهم .	« ض »	قتان .

إذا كانت لك رغبة أخرى غير ما سبق فأكمل الجملة الآتية : أحب أن أكون

الاختبار الثانى

افرض انك الآن تستطيع تحقيق ثلاثة أشياء تتمناها ، فماذا تتمنى تحقيقه مما يأتى ؟ :

اكتب « ١ » أمام أحسن ما تتمناه منها .

اكتب « ٢ » أمام أحسن ما تتمناه بعد « ١ »

اكتب « ٣ » أمام أحسن ما تتمناه بعد « ٢ »

أتمنى :

- (أ) أن أكون أقوى جسما .
- (ب) أن يزيد حب الاولاد والبنات لى .
- (ج) أن تكون علاقتى بأبى وأمى أحسن مما هى الآن .
- (د) أن أكون أذكى مما أنا عليه الآن .
- (هـ) أن أكون أحسن فى الألعاب الرياضية .
- (و) أن يكون لى والدان غير والدى .
- (ز) أن أكون ولدا (اذا كنت بنتا) .
- (ح) أن أكون بنتا (اذا كنت ولدا) .
- (ط) أن أكون أضخم جسما .
- (ي) أن تكون معى نقود أكثر لأصرفها .
- (ك) أن أكون كبيرا واترك بيتنا .
- (ل) أن يكون لى اصدقاء أكثر .
- (م) أن أكون أحسن شكلا .
- (ن) أن يزيد حب والدى لى .

طريقة التشخيص الفردى

أفاد علماء النفس فائدة كبرى من طريقة فرويد فى دراسة الراشدين الذين يعانون من اضطراب نفسى أو عقلى . فقد كان فرويد لا يكتفى بتشخيص أمراضهم ، بل عنى عناية خاصة بدراسة تطورهم المرضى ، ونموهم النفسى ، وتكوين صورة واضحة المعالم عن أحداث طفولتهم . بدأ علماء نفس الطفل يسيرون على نهجه فى دراسة الأطفال ، فرأينا « ويتمر » مثلا يستخدم « طريقة التشخيص »^١ فى عيادة نفسية للأطفال أسسها سنة ١٨٩٦ بجامعة پنسلانيا . وعينت « كلاين » أخصائية التحليل النفسى بتطوير « طريقة اللعب » فى دراسة اتجاهات الأطفال المنحرفين ، بقصد الكشف عن عقدهم ومشاكلهم النفسية . ذلك أن الأطفال اذ يلعبون يعكسون فى ألعابهم اتجاهاتهم نحو آبائهم وإخوتهم ، ويسقطون على أدوات اللعب ما يحتدم فى نفوسهم من صراعات ، وما يستبد بهم من مشاعر العدوان والذنب فضلا عن انفعالات الخوف .

يبدو اذن أن طريقة التشخيص الفردى تستخدم على وجه الخصوص فى دراسة الأطفال المضطربين نفسيا . وتتطلب هذه الطريقة الماما دقيقا بتاريخ حياة الطفل ، ولا بد أن يتضمن ذلك التاريخ معلومات كافية عن أطوار نموه الاتفعالى والذهنى ، وعن ماضى علاقاته فى محيط الأسرة وفى خارج ذلك المحيط ، وعن الأمراض التى ألمت به ، والأحداث الفريدة التى تعرض لها ، وعن تطور سلوكه المرضى واتجاهه المنحرفة . وتستخدم فى الحصول على هذه المعلومات كافة السبل ، فمن مقابلة لوالدى الطفل ، الى اجراء لاختبارات نفسية ، الى أسئلة يجيب عليها الطفل نفسه ، الى ملاحظة له اذ يلعب بمختلف أدوات اللعب ، واذ يلهو مع غيره من أطفال العيادة النفسية .

وليس من شك أن هذه الطريقة من أدق الطرق في دراسة الطفل .
ولا يطبقها الا فئة من الأخصائيين النفسيين درّبوا تدريباً خاصاً على
اجراء الاختبارات السيكولوجية التشخيصية ، وعلى تأويل نتائجها
في ضوء دراسة تاريخ الحياة ، وفي ضوء علمهم بالفروق الفردية بين
الأطفال عموماً ، وبالانحرافات النفسية المختلفة . ونظراً لطول الوقت
الذي يستلزمه تطبيق هذه الطريقة فهي لا تستخدم عادة الا في دراسة
الحالات المرضية بقصد العلاج . ونحن نرى ضرورة تطبيقها على
الأسوياء من الأفراد بقصد توجيههم الدراسي أو المهني .

الفصل الثاني

كيف ندرس النمو

معنى النمو

يمر الفرد بعملية نمو وتحول حتى يصل الى التكوين النفسى والجسمى الذى يميز الراشد الناضج . ولا سبيل الى فهم الطفل فهما حقا ما لم تتبع عملية النمو الطويلة التى تطرأ عليه منذ نشأته خلية فى بطن أمه حتى يبلغ النضج ، فما مولد الطفل غير حادث واحد فى سلسلة متتابعة من التغيرات . وليست مهمتنا فى هذا الفصل أن نمر بهذه المراحل ، بل هى أن ندرس طبيعة النمو النفسى ، ونعرف الصفات التى تميزه ، حتى اذا عرضنا لمراحل النمو المختلفة فيما بعد ، لا يغيب عن أذهاننا أنها تتبع نسقا خاصا وتخضع لنظام مضبوط .

النمو عبارة عن تغيرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمنى هو النضج . معنى ذلك أن التغيرات تسير الى الأمام لا الى الوراء ، وأنها لا تتابع بمحض الصدفة والاتفاق ، بل تتبع نسقا معينا ، وتخضع لنظام أو خطة واضحة ، ولا تنفصل فى سياقها أية مرحلة عما يسبقها أو يليها ، فجميع المراحل تنتظم كلا واحدا وتهدف الى غرض نهائى هو النضج . والنمو بهذا المعنى ضرب من التغير يطرأ على نشاط ، أو وظيفة ، أو قدرة ، فتنتقل من مرحلة دنيا الى مرحلة أرقى . وتفيدنا دراسة النمو فى أمور ثلاثة :

١ - توقفنا على ما ينتظر من الطفل فى هذا العمر أو ذاك . نستطيع بفضلها أن نعرف مثلا ما ينبغى أن يكون عليه تفكير الطفل أو لغته أو نشاطه الاجتماعى فى سن معينة . وبفضلها نعرف فى أى عمر يرتقى هذا النشاط أو ذاك الى شكل أنضج .

٢ - نموذج النمو يكاد لا يختلف من فرد الى آخر ، وهذه الخاصية تمكننا من معرفة مستوى نضج أى طفل بالنسبة لمجموع الأطفال من نفس السن .

٣ — كل نمو يتطلب رعاية من جانب البيئة ، ولذلك كان الوقوف على النمو السوى خير عون للمربي على تمهيد السبيل أمام النمو السوى .

ضروب التغير في عملية النمو

قلنا ان النمو يشمل تغيرات متتابعة ، ولكنها تغيرات من ضروب مختلفة ، فضلا عن تباين أثرها في عملية النمو . ونستطيع حصرها على نحو تقريبي في ضروب أربعة :

(أولا) التغير في الحجم :

يتضح هذا الضرب على وجه الخصوص في النمو الجسمي ، ويتضح مع ذلك في النمو العقلي عندما نستخدم اختبار الذكاء المقنن . يزداد طول الطفل عاما بعد آخر ، فضلا عن وزنه ومقاييس محيط جسمه ، ما لم يعرقل نموه الطبيعي ظرف من الظروف الشاذة . ونفس الضرب من التغير يطرأ على أعضاء الجسم وتراكيبه الداخلية : فالقلب والرئتان والأمعاء والمعدة تكبر كي تواجه حاجات الجسم المتزايدة . ويقابل هذا التغير الجسمي تغير مماثل في الناحية العقلية ، فلعنة الطفل تزداد عاما بعد عام ، وكذلك قدرته على الإدراك والتذكر والتفكير .

(ثانيا) التغير في النسب :

يولد الطفل وله حجم معين ، وبين مختلف أجزاء جسمه نسب معينة . والنمو يطرأ على الحجم فيزداد ، وعلى النسب فتتغير ، فليس الطفل اذن « مصغر رجل » ، لأن مصغر الشيء يختلف في الحجم مع الاحتفاظ بنفس النسب بين الأجزاء . ولكن المشاهد أن نسبة أعضاء الجسم في الطفولة تختلف اختلافا بينا عنها في الرجولة

ويتضح هذا الاختلاف لو كبرنا جسم الطفل الى حجم الراشد على نحو ما يبدو في الشكل التالي .



رسم يظهر فيه (الى اليمين) جسم وليد مكبرا الى حجم الرجل (الى اليسار)
ومنه يتضح الفرق بينهما في النسب بين أجزاء الجسم المختلفة

ولا تصبح النسب بين أعضاء الجسم المختلفة قريبة للنسب
المتحققة في جسم الراشد الا عند ما يبلغ الطفل نحو الى الثالثة عشرة
من عمره .

والجدول التالي يصور تصويرا واضحا التغيرات التي تعترى
النسب الجسمية خلال سنوات النمو .

التغيرات في النسب الجسمية

ارتفاع الرأس	يبلغ الضعف
طول القامة	يبلغ ثلاثة أمثال
طول الأطراف العليا	يبلغ أربعة أمثال
وزن المخ	يبلغ أربعة أمثال
طول الأطراف السفلى	يبلغ خمسة أمثال
وزن القلب	يزداد ثلاثة عشر مثلاً
وزن الرئتين	يزداد عشرين مثلاً
نسبة وزن العظام ، والشحم ، والجلد	لا تتغير
نسبة وزن العضلات	تزداد بنسبة مئتين
نسبة وزن الجهاز العصبي	تصبح ١/٨ ما كانت عليه لدى الرضيع

ان التغير في النسب الجسمية يرجع الى تباين سرعة نمو الأعضاء المختلفة . فحيث ان لكل عضو من أعضاء الجسم معدل نمو خاص به ، وحيث انه لا يوجد سن موحدة يبلغ عندها كل أعضاء الجسم غاية نضجها ، فان التركيب البدني العام للطفل لا بد مختلف اختلافا واضحا من حيث النسب عن التركيب البدني لدى الراشد .

والتغيرات في النسب كما تتضح في النمو الجسمي فهي تتضح كذلك في النمو العقلي . ويمكن تصوير ذلك بتتبعنا التغيرات التي تعترى وظيفة التخيل ، والتغيرات التي تعترى اهتمامات الفرد . فالتخيل في الطفولة الباكرة يغلب عليه عنصر التوهم ، فارتباطه بواقع الحياة ارتباط واه ، في حين أن ارتباطه بحياة الطفل الانفعالية ارتباط وثيق حقا . وان النشاط التخيلي في الطفولة الأولى يستغرق قدرا كبيرا من النشاط العقلي بوجه عام . ولكن عنصر التوهم لا يلبث أن يسلم مكانه بالتدريج لعنصر ادراك الواقع وتمحيصه : فإذا كنا نصادف لدى الكبار (ان كانوا يتمتعون بقدر معقول من الاتزان

الاتفعالى والصحة النفسية) نشاطا تخيليا فهو نشاط مضبوط ، أو هو نشاط موجه الى تحقيق التوافق مع الواقع . ولذلك أمكن استخدام النشاط التخيلى لدى الكبار فى مختلف نواحي البناء والابتكار .

أما من حيث نمو الاهتمامات ، فنرى الطفل يتخذ نفسه وحاجاته مركزا للاهتمام . ان كافة طاقاته تدور فى فلك واحد تقريبا هو ذاته . بل ان اهتمامه بالناس من حوله انما هو اهتمام بهم من حيث هم أدوات لتحقيق مختلف حاجاته . ولكن الاهتمام يتحول عن الذات تدريجا ، ولا يلبث الطفل أن يوجه اهتمامه الى العالم الخارجى : الى الأشياء ، الى الأقران ، الى نشاط جماعته كما هو حال الطفل فى المدرسة الابتدائية . ثم يطرأ على الفرد نمو جديد فى مطلع المراهقة فتتنوع اهتماماته ، وتتسع الآفاق التى تبلغها هذه الاهتمامات ، ويتبلور ميله الجنسى نحو أفراد الجنس الآخر .

من ذلك يتبين أن تغير النشاط التخيلى أو الاهتمام ليس مجرد اتساع أو ازدياد فحسب ، بل هو كذلك تغير من حيث النسبة بين هذا النوع من النشاط وبين مختلف نواحي النشاط العقلى .

(ثالثا) اختفاء خصائص قديمة :

تتضمن عملية النمو اختفاء خصائص كانت موجودة من قبل . ومن أبرز الأمثلة على ذلك الغدة التيموسية التى تسمى عادة غدة الطفولة ومركزها فى الصدر ، والغدة النخامية التى توجد فى قاع المخ ، والأفعال المنعكسة التى تعرف باسم بابنسكى (Babinski) وتلك التى تعرف باسم دارون ، وشعر الطفولة ، وأسنان الطفولة . وتتولى الطبيعة نفسها هذا المظهر من مظاهر النمو فتستأصل من المميزات الجسمية ما استنفد قيمته للكيان العضوى .

و ثم خصائص نفسية تختفى فى سياق النمو ، مثال ذلك : أشكال

الكلام الطفلى ، والسلوك الاندفاعى الطفلى . وتختفى كذلك مختلف ضروب التنقل الطفلى كالزحف والحبو . ويقل اعتماد الفرد على بعض الحواس فى النشاط التوافقى ، كالذوق والشم اللذين يقلان حدة فى سن الرشد عنهما فى سن الطفولة . وفى حين تختفى هذه الخصائص تبقى خصائص أخرى كالاتجاهات الانفعالية وبعض العادات ، وذلك لأن بقاءها أيسر من ازالتها ، أو لأنها تنطوى على ضرورات نفسية معينة كأن تكون استجابة لدوافع عميقة ملحة . وإن كثيرا من الآباء يشجعون الأطفال على الاحتفاظ بهذه الاتجاهات الانفعالية أو العادات دون أن يفتنوا إلى أنهم — اذ يفعلون ذلك — يعرقلون سير النمو ، ويعطلون الارتقاء نحو مستوى انفعالى وعقلى أكثر نضجا .

والأطفال من جانبهم يتشبثون عمدا بما اكتسبوا من اتجاهات طفلية — عادات كانت أو عواطف — لما تقدمه من لذة أو منفعة .

(رابعاً) ظهور خصائص جديدة :

فضلا عن التغير باستبعاد خصائص كانت موجودة ، يحدث تغير بكسب صفات جديدة جسمية وعقلية . بعض هذه الصفات يكتسبها المرء بالتعلم ، وكثير منها يظهر نتيجة النضج ، أى نتيجة التفتح الطبيعى لصفات تكون عند الميلاد كامنة أو غير مكتملة النمو . مثال ذلك الأسنان الأولى والثانية ، والمميزات الجنسية الأصلية والثانوية . هذا فى الناحية الجسمية ، أما فى العقلية فمثل المعايير الأخلاقية ، والمعتقدات الدينية ، ومختلف أشكال اللغة ، والنزعات العصابية .

طرق دراسة النمو

قياس جماعات كبيرة :

استخدم العلماء طريقتين فى تتبع نمو الطفل . الطريقة الأولى عبارة عن قياس جماعات كبيرة من الأطفال ، كل جماعة منها تمثل أطفال

سن معينة . وبذلك تتوفر لدينا مستويات أو معايير للنمو لمختلف الأعمار . وقد استخدمت هذه الطريقة على نطاق واسع في تحديد مستويات النمو الجسمي^١ في مختلف الأعمار ، كمستوى ارتفاع القامة أو وزن الجسم . واستخدمت الطريقة عينها على نطاق واسع كذلك في دراسة مستويات القدرة العقلية العامة^٢ بالنسبة لمختلف الأعمار .

هذه الطريقة سهلة التطبيق ، ولا يتطلب تطبيقها وقتاً طويلاً . فإذا أردنا مثلاً تحديد مستوى ذكاء جموع أطفال سن الخامسة ، فما علينا إلا أن نختار عينة^٣ من أطفال هذا العمر (أى مجموعة من الأطفال يمثلون تمثيلاً صحيحاً لجموع أطفال سن الخامسة) ثم نطبق عليهم عدداً من اختبارات الذكاء ، ثم نعالج نتائج هذه الاختبارات بمختلف الطرق الإحصائية كي نحدد المستوى الذى بلغه معظم هؤلاء الأطفال من حيث القدرة العقلية العامة كما تتضح من إجاباتهم على الاختبارات . وإن الصعوبة الكبرى في تطبيق هذه الطريقة تكمن في اختيار العينة التى تمثل بحق جموع أطفال هذه السن أو تلك . وكى نضمن خاصية تمثيل العينة للمجموع العام يتعين علينا أن نتخير عدداً ضخماً من الأفراد ، وليس هذا بالأمر اليسير فى معظم الأحوال . وهناك صعوبات أخرى هى الفروق التى توجد بين المجتمعات المختلفة ، أو بين البيئات والحضارات المختلفة . فمن المعلوم أن البلد الواحد قد يضم بيئات اجتماعية غير متجانسة . ولذلك فإن الاختبار الواحد قد يصلح للدلالة على مستوى جماعة معينة ولا يصلح للدلالة على مستوى جماعة أخرى تختلف عنها فى أوضاعها الاقتصادية والحضارية . ومن أجل هذا يتعين علينا الحذر الشديد حين نتحدث عن مستويات النمو ، فلا تقع فى خطأ اعتبارها مستويات عالمية .

Physical growth. (١)

General intelligence. (٢)

Sample. (٣)

ثم ان المجتمع الواحد المتجانس قد يطرأ على أوضاعه تغير عميق في فترة من الزمن تطول أو تقصر ، بحيث يتعذر علينا اعتبار مستويات النمو ثابتة على مر الزمن . فلا بد اذن من تجديد الدراسات ، وتعديل المستويات بناء على هذه الدراسات كي تمثل أصدق تمثيل ممكن حالة المجتمع الراهن بأوضاعه المتجددة . ولكن ينبغي ألا يفهم من هذا أن تغير المستويات يطرأ بالنسبة لجميع الظواهر بدرجة واحدة . وانما الأمر يختلف من ظاهرة الى أخرى . مثال ذلك أننا نتظر أن مستوى المعلومات العامة للأطفال سن معينة لا بد أن يطرأ عليه تعديل جوهري من حقبة تاريخية الى أخرى ، وكذلك الحال فيما يتعلق بالاتجاهات الاجتماعية ، والاهتمامات العقلية ، وبعض السمات الانفعالية في الشخصية . في حين قد يطرأ تعديل طفيف على مستويات النمو الجسمي ، ونمو القدرة العقلية الفطرية .

طريقة الفحص التتبعي :

أما الطريقة الثانية في دراسة النمو فعبارة عن تتبع مجموعة من الأطفال وفحصهم بمختلف الوسائل القياسية من فترة الى أخرى قد تكون كل يوم ، أو كل شهر ، أو كل عام . وتلك طريقة تتطلب وقتاً طويلاً . وحيث ان هذه الطريقة تضع مستويات للنمو بناء على تتبع نمو مجموعة بعينها من الأطفال ، كان هنالك ما يبرر اعتبار نتائجها أدق في تمثيل مختلف مستويات العمر من نتائج دراسة مجموعات مختلفة من الأطفال ، كل منها يمثل مرحلة معينة من مراحل العمر . وحيث ان الدراسات المبدئية التي طبقت فيها هذه الطريقة قد أثبتت أن مسار النمو يكاد يكون واحداً بالنسبة لجموع الأطفال الأسوياء ، لم يكن ثمة داع لاستخدام عدد كبير من الأطفال . وتلك ميزة اقتصادية تنفرد بها هذه الطريقة دون سابقتها . ولكن في مقابل هذه الميزة يوجد عيب خطير هو صعوبة الحصول على نفس الأطفال لاعادة فحصهم عاماً بعد آخر .

وقد استخدم « ترمان » هذه الطريقة لمتتبع التغيرات التي تطرأ على ذكاء الطفل عاما بعد عام ١ . وفي دراسة للأطفال الموهوبين (أو العباقرة من حيث مستوى ذكائهم) درس حالة ألف طفل وطفلة من ذوى الذكاء العبقري ، متتبعا نموهم الجسمي والعقلي والاجتماعي من مرحلة رياض الأطفال حتى مرحلة الدراسة العليا . بل انه تتبع بعض الحالات في الحياة العملية بعد الفراغ من الدراسة . ومن الدراسات المتتبعية المشهورة كذلك دراسة « جيزيل » في العيادة النفسية بجامعة ييل . فقد تتبع بالفحص شهرا بشهر مائة رضيع . واستطاع الوصول الى « مستويات نمو » للسلوك في مختلف الأعمار . مثال ذلك أنه وجد أن عملية امساك الطفل بقطعة صغيرة من السكر تمر بمراحل تتعاقب لدى معظم الأطفال في نفس السن وبنفس الترتيب مما يدل على أن النشاط الحركي يتطور طبقا لنموذج واحد مطرد ٢ .

و درست « شيرلي » نحو ٢٥ رضيعا ، فأعادت فحصهم على فترات لمدة سنتين . وكانت تهدف من وراء هذه الدراسة أن تتبين اذا كانت بعض السمات وقتية أو دائمة طوال فترة السنتين ، وان تتبع التطور الذي يطرأ على هذه السمات . ثم قارنت نتائج دراستها بما جاء في بعض الدراسات التي استخدمت طريقة تسجيل تاريخ حياة الأطفال ، وبما جاء في دراسة قام بها علماء آخرون . وقد وجدت أن النمو الحركي لدى الأطفال الصغار يتبع نمودجا واحدا يمكن أن يميز فيه خمسة مستويات بارزة ٣ .

Terman, L. M. (1925, 1926, 1930). Genetic studies of (١) genius, Stanford Univ. Press, 1952, Vol. 1, 1926. Vol. 2. 1930, Vol. 3.

Gesell, A. (1930). The guidance of mental growth in (٢) infant and child. New York: Macmillan.

Shirley, M.M. (1931). The first two years. Minneapolis: (٣) Univ. Minn. Press, Vol. 1.

معدل النمو

تغير معدل النمو :

النمو جسميا كان أوعقليا عملية واحدة ديناميكية مستمرة ، ولكن سرعة هذه العملية تغير من معدلها من مرحلة الى أخرى . فسرعة نمو الجنين في الرحم سرعة فائقة ، اذ ينمو من خلية ميكروسكوبية الى وليد يزن حوالى ثمانية أرطال ويبلغ طوله حوالى عشرين بوصة في تسعة أشهر . وتكون نسبة طول الطفل عند الميلاد الى طوله في سن الثامنة عشرة ٣ : ١٠ أى أن ما يبلغه الفرد من النمو في تسعة أشهر يعادل ثلث ما يبلغه بعد ثمانية عشر عاما تقريبا .

يستمر معدل النمو بهذه السرعة الفائقة حتى سن الثالثة ، هذا اذا استثنينا الأسبوعين التاليين للميلاد ففي خلالهما يكون النمو بطيئا جدا الى أن يعتاد الوليد على البيئة الجديدة . واذا أردنا أن ندرك مدى سرعة التغير التى تطرأ على الفرد في طفولته الأولى ، فما علينا الا أن نقارن طفلا في الثالثة من عمره بطفل حديث الولادة . ففي خلال هذه الفترة نكاد نرى الوليد ينمو ، ويسهل علينا أن نتبين التغيرات تطرأ أسبوعا بعد أسبوع ، ويوما بعد يوم . يصدق هذا على النمو العقلى كما يصدق على النمو الجسمى سواء بسواء .

يبقى معدل النمو سريعا (وان قل عن الفترة السابقة بعض الشيء) فيما بين الثالثة والسادسة ، ولكنه يبطئ بعد ذلك الى أن نشرف على المراهقة ، فيسرع النمو من جديد ويبقى محتفظا بهذا المعدل السريع عامين أو ثلاثة كى يبطئ مرة أخرى عند ما تقترب من مستوى النضج .

عوامل تؤثر في معدل النمو :

نعلم أن حدود النمو الجسمي والنفسي تقررهما عوامل كامنة في بناء الخلايا الأصلية (Germ cells) . بيد أن نشاط الطفل بالإضافة الى عوامل البيئة كالتغذية والتمرين والتطبيع الاجتماعي (Socialization) ، يسهم في تحديد سرعة التغيرات التي تعترض الفرد في سنوات النمو ، وفي تعيين المدى الذي تقف عنده هذه التغيرات . وقد أثبتت البحوث الطبية أن التغذية في الطفولة الأولى لا تؤثر فحسب على تغيرات النمو ، بل تحدد المدى النهائي الذي تقف عنده .

هذه العوامل مجتمعة قد تعجل النمو ، وقد تعطله ، وقد توقفه كلية قبل أن يصل الى غايته التي تقتضيها طبيعة الفرد . وغير خاف أثر افرازات غدد معينة في سرعة النمو . فاستخدام افراز الغدد التناسلية مثلا يعجل من تغيرات البلوغ ، في حين أن نقص مادة الثيروكسين (Thyroxine) في الدم (افراز الغدة الدرقية (Thyroid)) يترتب عليه تأخر النمو الجسمي والعقلي . فاذا عوضنا هذا النقص بأن نحقن الجسم بهذه المادة زادت سرعة النمو الى اقرب ما يمكن من المعدل الطبيعي .

الفصل الثالث مسيبات النـو

مسببات النمو

نعلم أن عملية النمو عبارة عن تغيرات مطردة من ضروب متباينة ، تطرأ على نشاط الفرد الجسمي والاعتقالي والعقلي والاجتماعي .
والآن ، ما هي العوامل التي تسبب حدوث هذه التغيرات ؟ نستطيع تصنيف هذه العوامل في ثلاث مجموعات من العوامل بدونها جميعا لا سبيل الى فهم العملية الشاملة ، أعني عملية النمو . المجموعة الأولى تشمل عمليات النضج الطبيعي التلقائي ^١ ، والمجموعة الثانية تشمل تأثيرات الوراثة ^٢ ، أما المجموعة الثالثة فتشمل عمليات التطبع الاجتماعي ^٣ ، وفيما يلي نتحدث عن كل مجموعة على حدة ^٤ .

١ - النضج

تطلق هذه الكلمة على عمليات النمو التي تتمخض عن تغيرات منتظمة في سلوك الفرد . وان موعد حدوث هذه التغيرات ، والنموذج الذي تحدث طبقا له ، كلاهما مستقل استقلالاً نسبياً عن أي تدريب أو خبرة سابقة ، والدليل على ذلك أن التغيرات المنتظمة تتم على نحو حتمي على الرغم من الفروق الشاسعة بين الأفراد في مقدار ما يبذلون من جهود في التدريب . فاذا كانت الطيور التي قيدت أجنحتها حتى تمنع من تخريكها (أي من التدريب) تطير في نفس الوقت الذي تطير فيه طيور أخرى كانت أجنحتها طليقة من أي قيد (وبالتالي أتيحت لها فرصة التدريب قبل الطيران)

Maturation. (١)

Heredity. (٢)

Socialization. (٣)

Hilgard, Ernest R. (1953). Introduction to Psychology. (٤)

Harcourt, Brace & Comp. New York. Ch. 4, P. 66 - 96.

أفلا يدل ذلك على أن الطيران وظيفة أكثر خضوعا لعوامل النضج منها لعوامل التعلم ؟ اتنا حين نستخدم كلمة « نضج » كى نصف سلوكا ما ، نقصد أن نصيب النمو الطبيعى فى إنتاج هذا السلوك أكثر من نصيب التعلم .

ان الذى يعنينا فى دراسة النضج هو عمليات النمو التى يشترك فيها الأفراد جميعا ، اذ أن هذه العمليات هى التى تقرر نشأة السلوك وتطوره .

ان الجنين الانسانى فى أطواره الأولى يشبه الى حد كبير أجنة كثير من الحيوانات ، ولكنه يتميز عنها تدريجيا بالخصائص الانسانية . وعلى الرغم من أن نموه المطرد يستلزم رعاية مستمرة تبذلها الأم ، غير أن علة هذا النمو تكمن فى أنسجة الكيان العضوى . معنى هذا أن نمو الجنين فى كل مراحله رهن بسلامة البيئة فى رحم الأم . على أن النمو قد يمضى طبقا للخطة الطبيعية على الرغم من التقلبات التى قد تعترى البيئة داخل الرحم ، بشرط ألا تتجاوز هذه التقلبات حدا معيناً . مثال ذلك أن الطفل الذى يولد قبل الموعد الطبيعى ، اذا حافظنا على حياته ووضعناه فى محضنة صناعية ، ينمو نموا طبيعيا شأنه شأن الطفل الذى يولد بعد اكتمال أشهر الحمل . أولا يدل ذلك على أن توقيت النمو أمر تقررره عوامل فى داخل الكيان العضوى ذاته ؟

ان اطراد النمو وانتظامه فى المرحلة الجنينية كفىل بأن يوضح لنا المقصود بعملية النضج . وحيث ان مبادئ النضج تصدق على سلوك الجنين فى الرحم ، فبوسعنا أن نفترض قياسا على ذلك أن النمو بعد الميلاد يخضع لنفس النظام الذى يخضع له قبل الميلاد . أى أن السلوك يمر بمراحل متعاقبة وأن هذا التعاقب لا يتأثر الا قليلا بالمؤثرات البيئية ، طالما أن البيئة توفر قدرا كافيا من الظروف اللازمة لاستمرار النمو . فالتطورات التى يحققها الطفل بعد الميلاد

كالوقوف ، والمشي ، والكلام ، تتبع نسقا معيناً بحيث يحق لنا أن نعتبر مبادئ النضج غير قاصرة على المرحلة الجنينية ، بل تصدق كذلك على مراحل النمو التالية للميلاد . مثال ذلك أن الطفل الصغير يمر بمراحل منتظمة محددة في نمو قدرته على الحبو والزحف قبل أن يصبح قادراً على المشي ناهضاً على قدميه . وهذا يدل على أن نمو السلوك الخارجى يقابله نمو فى داخل الكيان العضوى نفسه ، وأن هذا النمو الداخلى هو المسئول عن السلوك .

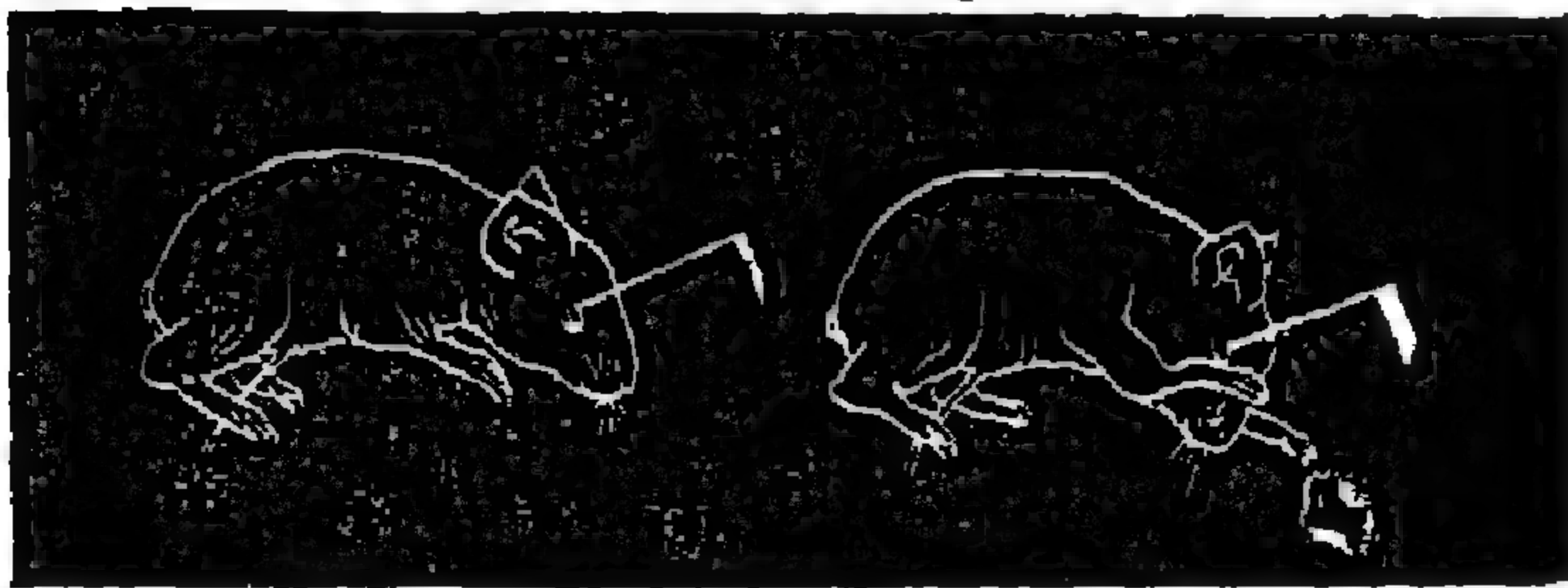
وان توقف السلوك على عملية النضج أمر يتبين فى وضوح وجلاء فى السنوات الأولى من عمر الطفل ، حين يكون النمو أسرع ما يمكن . وحين يكون السلوك فى انتظار بلوغ البناء الجسمى درجة من النضج كافية لمزاولة ذلك السلوك . ولكن نضج البناء الجسمى يستمر حتى سن الرشد . فبعض تغيرات النمو فى فترة المراهقة تتعاقب طبقاً لتنظيم داخلى لا يختلف عن التنظيم الداخلى الذى يخضع له النمو الجنينى . وطالما أن تغيرات سيكولوجية مرتبطة بتغيرات جسمية تطرأ فى فترة المراهقة فإن مبادئ النضج يمكن تطبيقها فى هذه الفترة كما أمكن تطبيقها فى فترات سابقة . ولكن دور هذه المبادئ يكون أعظم ما يمكن فى السنوات الباكرة من العمر ، حين يكون النمو الذى بدأ فى داخل الرحم لا يزال سائراً بسرعة كبيرة ، وحين يكون السلوك وثيق الارتباط بالنمو الجسمى .

أطراد النمو الجنينى :

يسير النمو الجنينى على نحو منتظم فى بيئة متجانسة هى جسم الأم ، ويتبع النمو نظاماً زمنياً ثابتاً ثبوتاً نسبياً . وسلوك الجنين (كالدوران ، والرفس) كذلك يتبع ترتيباً دقيقاً ، اذ يتوقف على مراحل النمو التى يمر بها الجنين . وقد أجريت بحوث عديدة لدراسة قابلية الجنين الانسانى الذى ولد قبل الأوان للاستجابة للتنبه

الخارجي ، كما أجريت بحوث عديدة على السلوك الجنيني لدى الحيوانات ، وعلى الأخص لدى خنازير غانة (Guinea pig) والققط . ومن التجارب المشهورة التي أجريت على الحيوانات تجارب فصل الجنين عن أمه بعملية جراحية مع الاحتفاظ بالاتصال بينهما عن طريق الحبل السري ؛ وقد تبين من هذه التجارب أن الدورة الدموية خلال الجنين تظل منتظمة طالما الحبل السري لم ينقطع . وكانت هذه التجارب تقضى بعد فصل الجنين عن أمه أن يوضع في محلول مالح في درجة حرارة الجسم . وبهذا الاجراء أمكن دراسة استجابة الجنين للتنبيه في المراحل المتعاقبة ولما يزل في حالة فسيولوجية سوية . (أنظر الرسم) .

وقد تبين من هذه الدراسات أن ظهور نماذج سلوكية معينة رهن بتحقيق قدر معين من الضغط ، ذلك أن الاستجابات - كما بينت الدراسات التجريبية - أكثر توقفا على عمر الجنين منها على خبرته السابقة بالمنبهات الخارجية .



استجابات جنين خنازير غانة لضغط خارجي . إذا كان الضغط خفيفا كانت استجابة الجنين قاصرة على اغماض العين كما هو مبين في الصورة اليسرى . أما إذا زادت شدة التنبيه ، استجاب الجنين برفع المخلب الأمامي حتى تبلغ موضع التنبيه كما يحدث رد فعل من الجلد والأطراف معا . عمر الجنين ٥١ يوما ، ومدة الحمل عادة ٦٨ يوما .

وقد استفاد علماء الأحياء من تجارب التطعيم (أى نقل الخلايا من أنسجة وزرعها في أنسجة أخرى) ^١ التى أجروها على السمندر (Salamander) ^٢ فى فهم طبيعة عمليات النمو . وقد بينت لهم هذه التجارب أن مشكلة الوراثة والبيئة توجد حتى فى جنين السمندر ، وهو من أبسط أشكال الحياة ؛ أى أن الشكل الذى يتخذه نسيج عضوى معين فى نموه يتوقف على الخلايا التى يتركب منها هذا النسيج ، ويتوقف فى الوقت عينه على بيئة من خلايا أخرى زرع فيها هذا النسيج . ففى مرحلة باكورة من نمو السمندر تصبح مجموعة صغيرة من الخلايا يطلق عليها « العضون » (Organizer) ذات أهمية كبرى . هذه الخلايا هى التى تعين أى جزء من الجنين الناشئ يصبح الرأس وأىها يصبح الذنب . وهكذا يتاح للخلايا التى كانت من قبل غير متميزة أن تبدأ تتمايز على نحو يلائم موضعها من الكيان العضوى ، حتى ينمو جنين السمندر نموا سليما . فلو حدث فى هذه المرحلة من نمو الجنين أن نقلنا تلك المجموعة الصغيرة من الخلايا التى يتألف منها « العضون » وزرعناها فى جنين آخر (أى طعمنا بها ذلك الجنين الآخر) فى نفس المرحلة من النمو ، فإن جنينا ثانيا سوف ينشأ ويكون بمثابة توأم سيامى (Siamese) له (أى توأم ملتصق به) . . وأن أجزاء هذا الجنين الثانى ، الذى يشتق من النسيج العضوى للأورجانيزم المضيف (أى الأورجانيزم الذى استقبل الخلايا المنقولة) سوف تنظم تنظما ملائما حول العضون المنقول من الأورجانيزم الواهب . Donor Organism (أى الأورجانيزم الآخر المنقول منه) . وهكذا نجد أن الخلايا التى كان لابد أن تختلف مصائرهما اختلافا كبيرا لو لم تتم عملية النقل ، تصبح موأمة لبيئتها الجديدة .

(١) Charmichael, L. and Smith M. F. (1939). Quantified pressure stimulation and the specificity and generality of response in fetal life. J. Genet. Psychol., 54: 425 — 434.

(٢) أو السمندر وهو من الضفديات المائية .

واذ يمضى جنين السمندر فى النمو تأخذ مناطق فرعية كمنطقة الفم ومنطقة العين فى « التعضون » طبقا لبيئة الخلايا المحيطة بها . معنى هذا أن نسيجاً من منطقة البطن ، اذا زرع فى منطقة العين أو فى منطقة الفم فى الوقت المناسب فلا بد أن يتكيف للبيئة الجديدة من الخلايا فيصير عينا أو فما . وكذلك اذا قلنا من أورجانيزم براعم الأطراف وزرعناها فى المراحل الملائمة من النمو فى الجانب الأيمن من أورجانيزم آخر صارت أرجلا يمينى ، أما اذا زرعناها فى الجانب الأيسر صارت أرجلا يسرى .

والآن نستطيع بفضل تجارب التطعيم السالفة الذكر أن نحدد المقصود بكلمة بيئة سوية على النحو التالى : تكون البيئة الخارجية سوية اذا كانت لا تشوه البيئة الخلوية (Cellular Environment) للنسيج النامى . فاذا تشوهت البيئة الخلوية نتيجة اصابة عضوية ، أو بأى وسيلة كيميائية ، تعطل النمو السوى . ونستطيع كذلك بفضل هذه التجارب أن نعين حدود التأثير البيئى . فقد بينت تجارب التطعيم أن النسيج المنقول يتحكم الى حد ما فى نمو الجنين الجديد الذى زرع فيه . مثال ذلك : اذا قلنا نسيجاً بطنياً من جنين ينتمى الى نوع معين وزرعناه فى منطقة الفم فى جنين (مضيف) ينتمى الى نوع آخر ، فان الفم الذى يتكون تضير له خصائص النوع الأسمى (النوع الواهب) ، حتى اذا كان فم النوع المضيف مختلفاً فى الشكل عن فم النوع الأسمى الواهب .

وكلما زاد علمنا بتفاصيل النمو الجنينى اتسعت معارفنا عن النضج ، ذلك أن نمو السلوك وثيق الارتباط بنمو البناء العضوى . وانا فى أغلب التجارب التى تجرى على النضج الانسانى نستنتج انتظام النمو البنائى (الذى يتوقف عليه النضج) من انتظام التطور السلوكى ، بدون ملاحظة مباشرة للنمو البنائى ذاته . ولكننا استعاضنا عن ذلك بملاحظة النمو البنائى فى أجنة السمندر . فلاحظنا أليافه



العصبية ١ تحت الميكروسكوب في المراحل المتعاقبة من نموها تجاه الألياف العضلية ٢ . وقد لوحظ أن العضلات لم تكن تستجيب للتنبيه حتى تبلغها الألياف العصبية النامية ، وبمجرد التقاء هذه الأخيرة بالألياف العضلية تبدأ العضلات تستجيب للتنبيه . هذه التجارب برهنت لأول مرة على صحة الفرض الذي كنا نستنتجه منذ زمن بعيد دون ملاحظة مباشرة للنمو البنائي ، وهو : أن المراحل المتعاقبة في تطور السلوك تتوقف على نمو الأبنية الجسمية اللازمة لذلك السلوك ..

نضج النماذج السلوكية :

ليس النضج مجموعة من التغيرات تتابع دون نظام أو ترتيب . إنما هي خاضعة لنظام معين . ويمتاز النمو منذ البويضة الملقحة حتى النضج بترتيب تكويني خاص ، فمن وقت إلى آخر تظهر صفات معينة في جميع الأجنة على حد سواء . وكل طور من أطوار النمو نتيجة لازمة عن الطور السالف وشرط لازم للطور التالى . فالطفل يقف قبل أن يستطيع المشى ، ويستطيع أن يرسم دائرة قبل أن يستطيع رسم المربع ، وليس العكس . والنمو الجسمي قبل الميلاد وبعده يخضع لترتيب واحد هو الترتيب اللجائي الذنبى (Cephalocaudal Sequence) ، اذ يبدأ النمو والتحسين بالرأس ثم يطرأ على المناطق البعيدة عنه . مثال ذلك أن الحساسية الجلدية تظهر في الأجزاء العليا من الجسم قبل ظهورها في الأجزاء السفلى . ويوجد نفس هذا الترتيب في الوظائف الحركية : فالطفل المستلقي على ظهره يستطيع رفع الرأس بعنقه قبل أن يستطيع ذلك بصدرة ، وقبل أن يستطيع الجلوس . وهو يستطيع التحكم في عضلات الجذع قبل

التحكم في عضلات الأذرع والأرجل ، ويستطيع التحكم في الأخيرة قبل التحكم في عضلات الأيدي والأقدام .

هذا النموذج العام للنمو لا يتغير بتغير سرعة النمو ، فجميع الأطفال يمرون بنفس التغيرات الرئيسية في عمر واحد تقريبا . وتبين دراسات « جيزيل » أن الأطفال الذين يولدون قبل استيفاء مدة الحمل الطبيعية ، أو الذين يولدون بعد الموعد الطبيعي ، يتبعون في نموهم نفس الترتيب التكويني ، الأمر الذي يجعلنا نستنتج أن توقيت مراحل النمو تقررته عوامل النضج الفطرية . وقد وجد « هلزر » (Helzer) أن ضعف العقول والعباقرة من الأطفال يتبعون في نموهم النموذج العام للأطفال العاديين مع اختلاف في سرعة النمو فقط ، ولا يحدث شذوذ عن النموذج العام الا في حالات نادرة جدا . وكما أن النمو الجسمي العام يتم وفق نموذج ثابت فان نمو كل عضو من أعضاء الجسم وكل وظيفة من وظائفه يتبع نموذجا خاصا .

ومن ملاحظتنا لنمو النماذج السلوكية نستطيع أن نستخلص المبادئ التالية :

أولا : ينتقل النمو من الاستجابات العامة الى الجزئية :

يستجيب الطفل في بادئ الأمر استجابات عامة ثم تخصص وتنوع وتزدق . ويصدق هذا المبدأ على نمو الوظائف العقلية صدقة على نمو النماذج الحركية . وأكثر ما يتضح ذلك المبدأ في نمو الاستجابات العضلية . فالوليد يتحرك بكل جسمه في بادئ الأمر ، فاذا أراد في السنة الأولى من عمره أن يبلغ شيئا وقع عليه بصره اتجه نحوه بكل جسمه ، ولا يستطيع تركيز الحركة في اليدين الا بعد فترة من النضج ، ويحتاج الى فترة أطول من النضج قبل أن يستطيع حصر الحركة في يد واحدة دون أخرى ، أما التحكم في حركة اصبع دون آخر فتأتي في نهاية الأمر .

وكذلك الحال فيما يتعلق بالنمو الحركي في الرجلين ، فهما يتحرران لدى الرضيع حركات اجمالية عشوائية في بادئ الأمر ، ثم يتحقق بالتدريج التأزر بين مختلف العضلات . وهكذا يصبح الطفل قادرا على الحركات الموجهة فيزحف ، ثم يجبو ، ثم يمشي بمساعدة ، ثم يمشي وحده . وفيما يلي قائمة تفصل نماذج السلوك الحركي في الأطوار المتعاقبة من تعلم المشي .

- قبل الميلاد : الأوضاع المختلفة للجنين .
- الشهر الأول : رفع الدقن .
- الشهر الثاني : رفع الصدر .
- الشهر الثالث : يبلغ الأشياء فتفلت من بين يديه .
- الشهر الرابع : يجلس ان سندا .
- الشهر الخامس : يجلس في الحجر ويقبض على الأشياء .
- الشهر السادس : يجلس على مقعد مرتفع .
- الشهر السابع : يجلس وحده .
- الشهر الثامن : يقف بمساعدتنا .
- الشهر التاسع : يقف ممسكا بقطع الأثاث .
- الشهر العاشر : يزحف .
- الشهر الحادي عشر : يمشي اذا أعطيناه يدنا .
- الشهر الثاني عشر : يجلب بيديه قطع الأثاث حتى يتمكن من الوقوف .
- الشهر الثالث عشر : يتسلق درجات السلم .
- الشهر الرابع عشر : يقف وحده .
- الشهر الخامس عشر : يمشي وحده .

أما من حيث نضج وظيفة الإبصار، فالملاحظ أن الطفل يبصر الأشياء كبيرة الحجم قبل صغيرها ، إذ أن التأزر الحركي للعينين لا يكون قد وصل الى الحد الذي يكفي للتحديق في الأشياء الصغيرة .

وفي الكلام يبدأ الطفل بأصوات عامة مختلطة ثم تتألف الأصوات وتتبلور في كلمات متميزة المعالم . وفي اكتساب الكلمات يبدأ بذات المفهوم العام ثم يكتسب ذات المفهوم المحدد . فهو يستخدم كلمة رجل للدلالة على أي انسان ، ثم يستخدم كلمة طفل وهكذا ... وهو يبدأ بالتمييز بين الكائنات الحية عموما وبين الجماد ، ثم يميز في الحية

بين « بوبى » و « تومى » فى حين أنه بادىء الأمر كان يطلق اسم « بوبى » على أى كلب كان . وفى الاتفعال يستجيب فى بادىء الأمر استجابة ضيق عام أو ارتياح عام ثم يتبين فى الضيق درجات ، فثم الحزن وثم الغضب وفى الارتياح يظهر الفرح أو الزهو وهكذا ... وكل من هذه الاتفعالات يبدأ عاما بدوره ثم تظهر فيه أنواع أخص : فالخوف استجابة اتفعالية عامة فى بادىء الأمر ، ثم تصبح المخاوف بعد ذلك أكثر تحديدا وتتميز بأنواع من السلوك تختلف باختلاف المواقف المثيرة للخوف .

ثانيا : النضج عملية متصلة :

قد يبدو لنا من ملاحظة نمو صفة أو وظيفة معينة أن النمو عبارة عن قفزات ليس بينها رابط ، فى حين أن النمو عملية دائمة متصلة ، منذ بدء الحمل حتى يبلغ الفرد نضجه . وليس المقصود باستخدامنا ألفاظ الطفولة الأولى ومرحلة الكمون وفترة المراهقة مثلا الإشارة الى أن النمو لا يحدث الا فى هذه الفترات ، انما المقصود هو الإشارة الى أن النمو المتصل يغلب عليه فى هذه الفترة أو تلك هذه الصفات أو تلك . فلا تنشأ سمة ما دفعة واحدة ، بل ان جميع السمات بلا استثناء نتيجة النمو الجنينى ، ويسبق ظهور السمة نمو كامن ، مثال ذلك أن ظهور الأسنان الأولى خلال العام الأول من الحياة ، قد يوهمنا بأنه يتم فجأة فى حين أنها تبدأ تتكون منذ الشهر الخامس من عمر الجنين ، وان كانت لا تنشق من اللثة الا حوالى الشهر الخامس بعد الميلاد . ولا ينشأ الكلام بين يوم وليلة ولكنه يمر بعملية تكون طويلة بطيئة وان كنا نميز فى سياقها بعد نمو كامن طويل دفعات هى التى توهمنا بفكرة النمو المفاجئ ، فالكلمات وان تدافعت بسرعة فهى نتيجة أخيرة لأصوات وصرخات نبهة كانت تصدر عن الوليد بمجرد ولادته .

وهكذا تكشف لنا دراسة النمو الجسمي والعقلي عن اتصال النمو وانعدام الثغرات أو الوقفات حتى يكتمل . وان حدث توقفه في نمو جانب من جوانب الجسم أو النفس ، فلظروف شاذة أو عوامل بيئية غير ملائمة . وتأثر النمو الجسمي بمثل هذه العوامل أكثر من تأثر النمو العقلي به . وفي الفترات التي يبطئ فيها نمو السلوك بطئا شديدا يكون ثمة نمو باطني يمهد الطريق لنمو أسرع يجرى في الفترة التي تلي .

ثالثا : الفروق الفردية في سرعة النمو تبقى ثابتة :

يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث سرعة النمو ، وقد دلت الملاحظات على أن هذه الفروق تظل قائمة في مراحل النمو المختلفة . فالأطفال الذين كان نموهم في البدء سريعا بالنسبة لغيرهم يظل نموهم محافظا على نسبة السرعة هذه ، في حين أن بطئ النمو يواصلون نموهم ببطء طوال حياتهم . وتبين الرسوم البيانية للأطوال أن الأطفال طوال القامة في سن معينة يكونون طوالا في الأعمار التالية ، بينما يبقى القصار قصارا ، وهكذا ... وقد بينت دراسة (Gesell) (١٩٢٨) للنمو العقلي السريع عند الأطفال باستخدام طريقة الاختبار المتكرر أن سرعة النمو العقلي للأطفال من سن شهرين فما بعد تبقى متسقة ، ودراسة ترمان للعباقرة من الرجال (١٩٢٦) بينت أن نموهم العقلي في الطفولة كان سابقا للأوان العادي دائما . وكذلك الحال فيما يتعلق بضعاف العقول فلا يمكن أن يقفزوا الى المستوى العام ما لم تطرأ أحوال غير عادية . ولكن المشاهد أن تخلفهم يتزايد بتزايد العمر .

هذا المبدأ يفيدنا في التنبؤ - بدقة نسبية - بالمستوى النهائي الذي يصل اليه نمو طفل ما . ولا يعوق مثل ذلك التنبؤ الا تدخل عوامل طارئة تعطل أو تؤخر النمو . ومن أسباب تأخر النمو (جسميا وعقليا) عن المعتاد النقص الغددي ، وسوء التغذية ، والتسمم الذي

قد يتخلف عن أمراض اللوز وحمية الأتف . ويعود النمو الى سرعته العادية لو أزيلت هذه العوائق .

رابعاً : يختلف معدل النضج من سمة الى أخرى :

لا تنمو جميع أجزاء الجسم بسرعة واحدة وكذلك الحال في نمو الوظائف العقلية . فكل سمة من السمات الجسمية ، وكل وظيفة من الوظائف العقلية تنمو بسرعة خاصة وتنضج في وقت بالذات . ولذلك كان الحجم النسبي لمختلف أعضاء الجسم يختلف من مرحلة الى أخرى ، فيصل المخ مثلاً الى الحجم النهائي الناضج بين سن السادسة والثامنة ، ولكنه يكتسب بعد ذلك الكثير من حيث التنظيم . أما القدمان واليدان والأتف فتبلغ منتهى نموها في السنوات الأولى من المراهقة ، الأمر الذي ينجم عنه ارتباك المراهق وشعوره بذاته وغير ذلك من سمات نفسية تتميز بها هذه المرحلة من النمو . وينمو الكبد والجهاز الهضمي نمواً كبيراً إبان المراهقة .

وعلى الرغم من قلة ما تم من دراسات خاصة بسرعة النمو العقلي ، فثمة دليل على أن مختلف أوجه النمو العقلي . تتطور بمجلة متفاوتة : فالتخيل الابتكاري ينمو نمواً سريعاً إبان الطفولة ويبلغ منتهى نموه في سن الشباب . في حين أن التفكير (الاستدلال) ينمو ببطء . والذاكرة الآلية ، وذاكرة المحسوسات والوقائع ينموان نمواً أسرع من ذاكرة المجردات والأمور النظرية ؛ أما الذكاء العام فيبلغ أقصى نموه حوالي سن ١٨ لدى الفرد المتوسط .

خامساً : تتلازم معظم السمات في نموها تلازماً موجباً :

ان الاعتقاد بأن التعويض الطبيعي قاعدة عامة في نمو الطفل ، اعتقاد لم تؤيده الدراسة التجريبية . فليس بصحيح أن الطفل المتعوق في سمة ما يكون دون المتوسط في أخرى ، أو أن الضعيف في قدرة

معينة قوى فى أخرى ، وأن ثمة توازنا بين القدرات المختلفة . فالواقع على عكس ذلك ، فالطفل الذى يتجاوز نموه العقلى المتوسط العام يكون كذلك من حيث الصحة والحجم والروح الاجتماعية والقدرات الخاصة . فى حين أن طفلا دون المتوسط فى نموه العقلى ، لا يلزم أن يكون متفوقا فى صحته أو فى قدراته الخاصة ، أو أن يكون قوى الروح الاجتماعية أو البنية الجسمية . فالمشاهد على نحو عام أن ضعف العقول يغلب عليهم قصر القامة بالنسبة لمجموع الأطفال . وقد دلت البحوث على أن معامل الارتباط كبير بين الذكاء العالى والنضج الجنسى المبكر ، وأن ثمة ارتباطا قويا بين الذكاء الضعيف والنضج الجنسى المتأخر ، ولكن يجب ألا تغفل أثر العوامل الجوية والفروق بين الأجناس وغير ذلك من عوامل .

وقد لوحظ فى النمو الانسانى أن الذكاء المرتفع يقترن بسرعة النضج الجسمى عامة ، فى حين يقترن الضعف العقلى بالتخلف فى ذلك . وقد بين «ترمان» فى بحوثه الاحصائية على الأطفال الموهوبين أن سن بدء المشى عند الأطفال وسن بدء الكلام يرتبطان بمستوى الذكاء عندهم . وقد أوردنا فى هذه الصفحة جدولا يبين متوسط السن التى يبدأ عندها المشى والكلام أربع فئات من الأطفال يمثلون أربعة مستويات عقلية متفاوتة . ويتبين من الأرقام الارتباط الأكيد بين المستوى العقلى العام وبين التبكير أو التأخر فى تعلم المشى وفى تعلم الكلام .

المستوى العقلى	بدء المشى (بالأشهر)	بدء الكلام (بالأشهر)
أطفال أذكاء جدا	١٣	١١
متوسطو الذكاء	١٤	١٦
أغبياء	٢٢	٣٤
معتوهون	٣٠	٥١

النضج والتعلم :

بيننا المقصود بالنضج كما بينا أنه يتم طبقا لنظام مطرد ، واستخلصنا المبادئ الأساسية التي تخضع لها عملية النضج . والآن علينا أن نبين العلاقة بين النضج وبين التعلم .

ان معظم أشكال السلوك تتطور بفعل النضج والتعلم معا . والتعلم اما مجرد تكرار آلى لفعل معين (Practice) ، أو تمرين يمتاز بأنه نشاط انتقائي موجه الى غاية معلومة (Training) ، وكلا النوعين من التعلم يسبب تغيرا في سلوك الطفل يرجع الى نشاط الطفل ذاته . وتطور السلوك اللغوى مثال يضور لنا تآزر النضج والتعلم في احداث النمو . فالطفل لا يتعلم الكلام الا اذا بلغ سننا تسمح له بتعلمه ، وبتعبير آخر هو لا يتعلم الكلام قبل أن تنضج الأجهزة والوظائف اللازمة لمزاولة عملية الكلام . ولكن اللغة التي يتعلمها هي اللغة التي يسمع الناس حوله يتحدثون بها ، وبتعبير آخر النضج وحده لا يكفي كي يكتسب الطفل الأداة اللغوية في التعامل الاجتماعى .

من هذا المثال يتبين لنا أن النضج والتعلم ليسا سببين منفصلين للنمو ، ولكنهما يتآزران ويتفاعلان في تطوير مختلف النماذج السلوكية القديمة ، وفي اكتساب نماذج جديدة . فكى تنمو خاصية معينة لا بد من نضجها أولا نضجا تلقائيا (طبيعيا) ، ثم تناولها بعد ذلك بالمران والتدريب في الوقت الملائم وعلى النحو السليم ، والا لا يتاح لها الارتقاء الى نهاية نموها الطبيعى . وكى تنمو وظيفة معينة حتى تكتمل ، لا بد أولا من التهيؤ الطبيعى (جسميا وعقليا) لمزاولتها ، أى لا بد أولا من تحقق النضج الكافى لمزاولتها على النحو الذى يسمح للشخصية فى مجموعها أن تمضى فى نموها حتى تبلغ أقصى امكانياتها :

ولكن اذا كانت الخاصة أو الوظيفة النامية محدودة الإمكانيات

بحكم الفطرة ، كان أى جهد يتجاوز حدود نموها عديم الجدوى ، بل كان مضنيا أو ربما معطلا للنمو العام . فالنضج (أو التفتح التلقائى) أمر يقرره عامل الفطرة (أى الوراثة) ، وهو يعد المادة الخام التى يتناولها التعلم بالتغير والتحويل ، ويقرر النموذج العام لسلوك الأفراد ولأطواره . والمشاهد أنه عندما يتغير بناء جزء من الكيان العضوى ، وينضج ، يظهر السلوك المتوقف عليه .

ويخطئ من يظن أن النمو التلقائى (أى النمو بفعل عامل النضج وحده) يقتصر على المرحلة السابقة للميلاد (مرحلة الجنين) ، وأن النمو بفعل التعلم يقتصر على المراحل التالية للميلاد . فالواقع أن النمو الجنينى لا يستغنى عن قدر من المراحل السابقة للميلاد . فالواقع أن ويستجيب لمختلف التنبيهات ، وحركته واستجاباته عامل مساعد على نموه ؛ كما أن النمو بعد الميلاد لا يتحرر من تأثير عامل النضج . فاذا أردنا الدقة ، وجب أن نقول انه فى حالة الجنين يكون العامل الحاسم فى النمو هو النضج الطبيعى ، فى حين يكون التعلم عاملا ضئيل الأثر ؛ أما فى مراحل ما بعد الميلاد فتتزايد أهمية عامل التعلم دون أن يفقد عامل النضج أهميته .

ب - الوراثة

يتوقف معدل النمو على وراثة خصائص النوع . فالقرد والطفل ينضجان بمعدلين متفاوتين بسبب الامكانيات التى يرثها كل منهما . ولكن توجد فى النوع الواحد اختلافات بين الأفراد من حيث الامكانيات الموروثة . ولا يمكن أن تفهم النمو فهما كاملا ما لم نحدد مقدار ما تسهم به الوراثة فى استعداد الفرد للنمو .

ان الفكرة الساذجة عن الوراثة هى أن الشبيه يلد الشبيه . وفى هذه الفكرة بعض الصديق ، فثم استمرار من السلف الى الخلف . ولكن التشابه ليس برهانا كافيا على الوراثة ، وخصوصا اذا كنا

بصدد تشابهه في المميزات السيكلولوجية ، فمن المحتمل جدا أن يصير الأبناء مثل والديهم في المزاج أو الشخصية لا لشيء الا لأنهم تربوا بواسطتهم .

وان علم الوراثة يبين أن المميزات الجسمية للخلف يمكن التنبؤ بها من المميزات التي نعرفها في الوالدين ، ولكنه يتنبأ في الوقت نفسه بأن بعض الخلف سوف يختلف عن الوالدين اختلافا جوهريا . وذلك لأن الوالدين قد ينقلان الى أبنائهما معينات وراثية (Genetic Determiners) سمات لا يتصفون بها . مثال ذلك أن خنازير غانة السوداء الهجين^١ تنتج خلفا أبيض اذا تزاوجت مع خنازير أخرى هجين . في هذه الحالة يكون اللون الأبيض بمثابة « سمة متنحية »^٢ ، أي مخفية في الحيوان الهجين وراء اللون الأسود ، الذي يكون بمثابة « السمة المتغلبة »^٣ ، أي السمة الظاهرة أو البارزة . وقد تنتقل « المعينات الوراثية » للسمات المتنحية من جيل الى آخر ، وتظل هكذا تنتقل لأجيال عدة دون أن تظهر على الإطلاق لدى الآباء أو لدى نسلهم ؛ حتى اذا اتحدت المعينات الآتية من الوالدين للسمة المتنحية فقد تظهر السمة فجأة لدى نسلهما . والخلاصة أن محك الوراثة فيما يتعلق بسمات ما هو في اتباع تلك السمات لقوانين الوراثة ؛ وهذه القوانين لا تستلزم دائما أن يشبه الأبناء آباءهم .

ونستطيع أن نتبين أثر الوراثة على السلوك من تجارب توليد السلالات الحيوانية . فقد تبين مثلا أن الفيران من سلالات معينة

(١) هجين (Hibrid) : يسمى الحيوان هجيناً في علم الوراثة اذا كان نتاج والدين من نوعين حيوانيين مختلفين .

وفي نظرية مندل (Mendel) يكون الحيوان هجيناً اذا كان يحمل صفة لا يحملها من والديه الا شخص واحد .

(٢) السمة المتنحية (Recessive Trait) .

(٣) السمة المتغلبة (Dominant Trait) .

تعتريها تشنجات. اذا تعرضت لأصوات ذات مقام عال ، في حين أن فيراناً من سلالات أخرى لا يعتريها شيء من ذلك . فاذا تزوج النوعان من السلالات فإن القابلية لنوبات التشنج تظهر في نسلهما طبقاً لقوانين الوراثة كما لو كانت التشنجات تورث كسمة متغلبة . وقد تبين كذلك أن الشراسة والوداعة من السمات الوراثية في الفيران . فقد أثبت بعض الثقات أن تغيير مورث^١ واحد يكفي كي يحول سلالة بأسرها من الفيران الشرسة الى سلالة أليفة^٢ .

على أنه من المستحيل اجراء ذلك النوع المضبوط من تجارب التوليد على الانسان ، وذلك أولاً لاعتبارات انسانية تمنع عقد الزيجات وفق مشيئة علماء الوراثة ، ولأن حياة الانسان طويلة بحيث يتعذر تتبع نتائج التوريث في الأجيال المتعاقبة اللهم الا بالرجوع الى تاريخ الأسر وهو دائماً أبداً سجل ناقص . ولكن الصعوبات التي تعترضنا في مجال الانسان لم تحل دون حصولنا على المعلومات التي تدل دلالة كافية على أن وراثة الانسان لبعض الخصائص تخضع لقوانين الوراثة نفسها التي استخلصت من دراسة الحيوانات الأخرى .

ومن السهل اقامة الدليل على توريث الخصائص الجسمية ، والأمر على العكس من ذلك بشأن توريث الخصائص السيكولوجية . اذا كان أغلب سلوكنا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالبناء الجسمي ، واذا كان البناء الجسمي موروثاً ، فمن الجائز أن تكون مميزاتنا السلوكية شأن المميزات الجسمية خاضعة لقوانين الوراثة . فاذا كنا نبصر بأعيننا ، وتتعلق بعضلاتنا ، ونفكر بأدمغتنا ، أفلا يكون من المعقول أن ما نستطيع القيام به من أمور يتوقف الى حد كبير على ما نرثه عن أسلافنا من امكانيات ؟

(١) مورث (Gene) .

(٢) انظر Hilgard (1952) P. 76 .

حاول علماء الوراثة الاجابة على هذا السؤال باستخدام مناهج
ثلاثة :

- ١ — الدراسة التاريخية للأسر (Family Histories) .
- ٢ — دراسة مجموعات كبيرة من الناس يمثلون جيلين فقط ،
(Population Genetics) .
- ٣ — دراسة التشابه (Studies of Resemblance) . فلنبداً
بعرض هذه المناهج الثلاثة باختصار .

١ — تاريخ الأسرة :

لو استطعنا جمع معلومات كافية عن أجيال عدة لأسرة أو مجموعة
من الأسر ، لأمكن أن تقوم الشجرة العائلية مقام تجربة انسال فنقارن
بين الخلف والسلف . وقد أفادتنا تواريخ الأسرة في دراسة توريث
خصائص معينة ، مثال ذلك « عمى الألوان » . ولكن من العسير
جدا الاعتماد على هذه التواريخ في الوصول الى دليل علمي كاف
على توريث الخصائص السيكولوجية ، فهي في ظهورها أقل من الخصائص
الجسمية توقفا على أبنية جسمية بعينها . ومن أقدم الدراسات
الخاصة بتوريث الخصائص السيكولوجية دراسة قام بها السير
فرانسيس جالتون (Sir Francis Galton) : كانت هذه الدراسة
محاولة للاجابة على السؤال الآتي : هل المجد (الشهرة والنباهة
في المجتمع) صفة تنتقل عن طريق الوراثة ؟ فقد جمع جالتون
معلومات عن أسر ٩٧٧ بريطانيا من ذوى المجد والشهرة ، فوجد أن
نسبة كبيرة جدا من أقربائهم كانوا بدورهم مبرزين في الحياة العامة .
واليك توزيع تفصيلي لهؤلاء الأقارب المبرزين :

من الآباء : ٨٩

من الأخوة : ١١٤

من الأبناء : ١٢٩

المجموع : ٣٣٢

وقد تبين من تحليل هذه الأرقام احصائيا أنها تفوق الأرقام التي تنتج بفعل الصدفة بمقدار ١٢٠٠ مرة ، ومن ذلك استنتج جالتون أن النباهة أو الامتياز تستند الى خصائص وراثية .

وقد درس « داج ديل » (Dugdale) سبعة أجيال من ذرية أحد المجرمين « ماكس چوك » (Max Juke) ، فوجد هذه الأجيال السبعة حافلة بالجرام ، والانحلال ، والبؤس ، والمرض . ودرس « جودارد » (Goddard) ذرية « مارتن كالليكاك » (Marttin Kallikak) من فتاة ضعيفة العقل كما تتبع ذريته من زوجة أخرى كانت حالتها سوية ، فوجد أن ذريته من الفتاة الأولى كحال ذرية « ماكس چوك » ، في حين وجد أن ٤٩٦ خلفا من زوجته السوية احتلوا مراكز مدنية عالية المقام فكان منهم محامون ، وأطباء ، ومحافظون ، وأساتذة ، وعمداء كليات . ولم يفسد من هذه الذرية الأخيرة غير شخصين فقط .

وقد درست كذلك أسرة دارون (Darwin) العالم الممتاز فتيين أن معظم ذريته أشخاص ممتازون فمنهم الأساتذة ، ورجال الدين ، والعلماء ، والسياسيون .

واذا تبين أن موهبة خاصة من المواهب تحظى بها أجيال متعاقبة لأسرة واحدة ، كان الاحتمال قويا في كونها صفة وراثية . وهذه الظاهرة واضحة في أسرة الموسيقار العالمى باخ (Bach) « چوهان سباستيان » (Johan Sebastian) . فقد تبين أن من بين ٥٧ شخصا من ذريته الذكور (فيما عدا من ماتوا في سن الطفولة) ٤١

كانوا من الموسيقيين الممتازين ، وأن ٣٩ من هؤلاء كانوا يكسبون عيشهم من احتراف الموسيقى^١ .

وعلى الرغم مما تنطوى عليه الدراسات السالفة الذكر من فائدة محققة ، فمن المستحيل أن تقرر على أساسها الأهمية النسبية لعاملى الوراثة والبيئة . فالمشاهد أن الوراثة السيئة كانت فى الغالب مقترنة ببيئة سيئة والوراثة الجيدة ببيئة مواتية .

وكما يقول « هيلجارد » (Hilgard) إذا كان اثنان من عائلة آدمز واثنان من عائلة هاريسون ، واثنان من عائلة روزفلت قد وصلوا الى منصب رئاسة الولايات المتحدة (وذلك عدد أبعد ما يكون عن مجرد الصدفة) فان ذلك لا يعنى فحسب أن هذه الأسر تتمتع بمواهب فذة تنتقل عن طريق الوراثة الى الأجيال المتعاقبة ، فقد يعنى كذلك أن أفراد هذه الأسر عاشوا فى بيئات مواتية هيأت لهم فرص تنمية خصال معينة ، ومقابلة أشخاص ذوى نفوذ فتحوأ أمامهم أبواب الاشتغال بالسياسة .

٢ - دراسة جيلين فى جماعات كبيرة :

ذلك منهج آخر يستخدمه علماء الأحياء فى دراسة الوراثة فى الانسان . ولا يقتضى هذا المنهج أكثر من دراسة عدد كبير من الناس يمثلون جيلين فقط : جيل الآباء وجيل الأبناء . وبهذه الطريقة يتغلب العلماء على إحدى الصعوبات التى تحول بيننا وبين تتبع الأجيال المتعاقبة ، ألا وهى طول الحياة الانسانية . وقد طبقت هذه الطريقة على نطاق واسع فى دراسة وراثة الخصائص الجسمية ، وطبقت قليلا فى دراسة الوراثة

(١) هذه المعلومات مستمدة من كتاب (Hilgard (1952) .

السيكولوجية وان كان ينتظر أن تزداد تطبيقاتها في هذا المجال .
واليك مثالا تطبيقيا .

أجريت هذه التجربة على أثر اكتشاف أن ٣٠٪ من الناس لديهم عجز أو نقص في تذوق مركب كيميائي هو (Phenil-Thio-Carbamide) ويشار اليه عادة بالرمز (P T C) . فقد لوحظ أن هذه المادة اذا وضعت في الفم بدرجة تركيز قليلة فان ٧٠٪ من الناس يحسون مرارة شديدة في حين أن ٣٠٪ فقط لا يحسون لها أى طعم . وحيث أن حاسة التذوق لا دخل لها في اختيار الزوج لزوجته ، نستطيع أن نفترض أن المعينات الوراثية لصفة تذوق المادة الكيميائية السالفة الذكر موزعة بين الناس جميعا توزيعا اتفاقيا بحيث اذا أخذنا عينة من الناس كيفما اتفق تتكون من مائة شخص توقعنا أن تكون نسبة من يتذوق مرارة المادة الكيميائية الى من لا يتذوقها هي بالتقريب ٧٠ : ٣٠ ، وتبقى هذه النسبة ثابتة في أى عينة من مائة شخص ، مع خطأ صغير يمكن التنبؤ به طبقا للمبادئ الاحصائية المعروفة . وحيث أن هذه النسبة ثابتة، أمكن التنبؤ بخاصية ضعف تذوق المادة المذكورة في ذرية تتجت من زواج طرفين أحدهما قادر على تذوقها وآخر غير قادر ، ويتم التنبؤ طبقا لنظرية الوراثة على افتراض أن العجز عن التذوق « سمة متنحية » (مثلها مثل بياض اللون في خنازير غانة) وأن القدرة على التذوق « سمة متغلبة » (كاللون الأسود في خنازير غانة) . وقد درس الباحث ٢٥ أسرة الوالدان في كل منها قادران على تذوق مرارة المادة الكيميائية و ٢٨٩ أسرة أحد الوالدين في كل منها قادر على التذوق والوالد الآخر عاجز عن ذلك ، وأخيرا ٨٦ أسرة كلا الوالدين في كل منها عاجز عن تذوق المرارة . وطبق الباحث مبادئ الوراثة في التنبؤ بنسبة الأطفال العاجزين عن تذوق مرارة المادة الكيميائية في كل فئة من الفئات الثلاث ، وقورنت النسب المتنبأ بها بالنسب المستمدة من دراسة الأطفال أنفسهم

وأُسفرت المقارنة عن دقة التنبؤ ومطابقته للواقع مطابقة كبيرة على نحو ما يتبين من الجدول التالي : ١

نوع الوالدين	عدد الأسر المدروسة	نسبة الأطفال العاجزين عن التنبؤ	
		النسبة المتنبأ بها	النسبة الفعلية
متنبؤ x متنبؤ	٤٢٥	١٢ر٤	١٢ر٣
متنبؤ x غير متنبؤ	٢٨٩	٣٥ر٤	٣٦ر٦
غير متنبؤ x غير متنبؤ	٨٦	١٠٠ر٠	٩٧ر٩

ونكرر مرة أخرى ما سبق أن أكدناه من أن قوانين الوراثة لا تتنبأ بأن الأطفال سوف يشبهون الآباء ، وإنما تتنبأ بأن نسبة معينة من الأطفال سوف تحمل هذه السمة أو تلك من السمات التي يحملها الآباء . ومعنى هذا أن قوانين النمو نفسها تقضى بأن يكون في الأسرة الواحدة قدر من الاختلاف بين الأبناء .

دراسة التشابه :

ان قوانين الوراثة المعروفة تنطبق على انتقال فئة واحدة من السمات ، وهي « السمات المفردة » (Unitary Traits) أى تلك التي تنتج عن زوج واحد من المورثات (Genes) . والسمة المفردة اما أن توجد لدى الفرد واما ألا توجد على الاطلاق . ولكن معظم السمات التي عرفنا معيناتها إلهيائية ليست من ذلك النوع ، وإنما هي سمات تنتج عن عدد كبير من أزواج المورثات . مثال ذلك ، اللون الأحمر في عين ذباب الفاكهة ينتج عن تأثير خمسين مورثا على الأقل .

وان أغلب الخصائص السيكولوجية (وكثير من الخصائص الجسمية) عبارة عن سمات تتحقق في الأفراد بدرجات متفاوتة . مثال ذلك الذكاء فلا ينقسم الناس الى أغبياء وأذكياء وانما يترتبون فيما بينهم حسب حظ كل منهم من هذه السمة السيكولوجية التي تتدرج من البلاهة الى العبقرية تدرجا متصلا . وكذلك الحال بشأن بعض السمات الجسمية كالطول والوزن .

واذا أردنا دراسة الانتقال الوراثي لهذا النوع من السمات المعقدة لجأنا الى طريقة تقدير الشبه بين الآباء والأبناء أو بين الأبناء بعضهم وبعض . فاذا ظهر أن الآباء طوال القامة ينجبون أبناء طوال القامة ، والآباء قصار القامة ينجبون أبناء قصار القامة لصح أن صفة الطول تعينها العوامل الوراثية . واذا ظهر أن الاخوة أكثر تشابها من الأفراد من أسر مختلفة لصح أن التشابه يتوقف على عوامل الوراثة . ومن المستبعد جدا أن يكون في التغذية أو في ظروف الحياة المعيشية ما يعزز الطول في بعض الأسر وقصر القامة في بعضها الآخر .

وما يقال على صفة الطول يقال على صفة سيكولوجية ، كالذكاء . غير أنه من العسير أن نستبعد تأثير العوامل البيئية على الذكاء . فنحن نستطيع أن تقدر الأطوال بمقاييس مباشرة في حين أن تقديراتنا للذكاء تستنتج من مقاييس تعكس حتما تأثيرات البيئة التي نشأ فيها الفرد ، أى تعكس ما تعلمه الفرد بقدر ما تعكس ما ورثه .

ولحسن الحظ أن رجال الاحصاء ابتكروا لنا أداة رياضية تعبر تعبيرا كليا دقيقا عن مدى الارتباط بين قائمتين من المقاييس ، أى عن مدى تلازمهما في الزيادة والنقصان ؛ تلك الأداة هي « معامل الارتباط » (Coefficient of Correlation)^١ ويرمز لمعامل الارتباط بالحرف ر .

(١) للتوسع في فهم معامل الارتباط ولمعرفة طرق حسابه واستخدامه ارجع لكتاب :
الاحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية . تأليف : الدكتور السيد محمد
خيرى . دار الفكر العربى - ١٩٥٦ - الباب السابع . ص : ٢٤٤ - ٢٠٦ .

إذا كان الترابط بين قائمتين من الأرقام ترابطا تاما ومطردا (أى تلازما في الزيادة وفي النقصان) كان معامل الارتباط مساويا لواحد صحيح موجب ($r = +1$) . أما إذا كان الترابط تاما ولكن عكسيا كان معامل الارتباط مساويا لواحد صحيح سالب ($r = -1$) . وإذا لم يكن بين القائمتين من الأرقام أى ترابط كان معامل الارتباط مساويا لصفر ($r = 0$) .

فإذا كان لدينا قائمة بأطوال عدد من الآباء وقائمة أخرى بأطوال الأبناء استطعنا أن نقدر مدى التشابه بين الآباء والأبناء بواسطة حساب معامل الارتباط . فإذا كان التلازم في الزيادة والنقصان بين القائمتين المتوازيتين من الأرقام (قائمة أطوال الآباء وقائمة أطوال الأبناء) تلازما تاما استطعنا أن نعبر عن ذلك بالمعادلة ($r = +1$) . وإذا كان أصغر طالب في فرقته بالكلية هو دائما أبدا أذكى طالب ، وكان هذا التلازم بين صغر السن وبين مستوى الذكاء تلازما مطردا في جميع الحالات بحيث يكون أكبر الطلبة سنا هو أقلهم ذكاء ، إذا كان الأمر كذلك وأعددنا قائمة تمثل أعمار الطلبة تقابلها قائمة أخرى تمثل مستوى ذكائهم ، ثم حسبنا معامل الارتباط بين القائمتين من التقديرات وجدنا معامل الارتباط تاما عكسيا ($r = -1$) . وحيث ان انعدام الارتباط كلية بين متغيرين يعبر عنه بالمعادلة ($r = 0$) فانه كلما اقتربت قيمة r من $+1$ أو من -1 كلما كان الارتباط وثيقا .

والخلاصة أن معامل الارتباط أداة رائعة تفيدنا في تقدير مدى التشابه بين أزواج من الأفراد (آباء وأبناء ، أو اخوة واخوة ، أو أشخاص من أسر مختلفة وهكذا) من حيث هذه السمة أو تلك . وفيما يلي جدول يحتوى على ثلاثة معاملات ارتباط : بين أزواج من

الأشقاء من نفس الجنس ، وأزواج من التوائم من نفس الجنس ^١ ،
وأزواج من التوائم المتطابقة ^٢ . وقد حسبت معاملات الارتباط في
كل مجموعة من المجموعات الثلاث لتبين مدى التشابه في الطول .

أزواج من الأطفال	عدد الأزواج	معاملات الارتباط (r)
أشقاء عاديون (من نفس الجنس)	٥٢	٠,٦٠
توائم أخوية (من نفس الجنس)	٥٢	٠,٦٤
توائم متطابقة	٥٠	٠,٩٣

ماذا نستخلص من هذا الجدول ؟

أولا — يتبين من معاملات الارتباط أن ثم تشابها في الطول بين
الاخوة أو الأخوات ، ولو أن مقدار هذا التشابه ليس كبيرا
($r = + ٠,٦٠$) .

ثانيا — ولو أن معامل الارتباط بين أزواج التوائم الأخوية أكثر
من معامل الارتباط بين الأزواج من الاخوة العاديين إلا أن الفرق

(١) التوائم الأخوية (Fraternal) توائم نتجت من بويضات ملقحة مختلفة .
والشبه بينها ليس أكثر من الشبه بين الاخوة أو الأخوات العاديين ، ولذلك يمكن أن
تكون التوائم مختلفة الجنس . ويسمى هذا النوع من التوائم كذلك (Dizygotic)
أي ناتجة من اتحاد بويضتين .

(٢) التوائم المتطابقة (Identical) تنتج عن بويضة واحدة فهي إذن
(Monozygotic) . وهي دائما من نفس الجنس والشبه الظاهري بينهما عادة شبه
قريب ، ولو أن صفات أحدهما قد تكون أحيانا انعكاسا لصفات الآخر كانعكاس الصورة
في المرآة (كأن يكون أحدهما أبيض والآخر أسمر) .

بين العاملين من الضالة بحيث لا يمكن أن تفسره على أن التشابه بين التوائم الأخوية أكثر من التشابه بين الاخوة العاديين . ونحن نعلم أن التوائم الأخوية تولد من بويضات مختلفة فالتشابه الوراثي بينها اذن لا يكاد يفوق التشابه الوراثي بين الاخوة العاديين . وقد نستطيع تفسير هذه الزيادة الطفيفة في تشابه التوائم الأخوية بالنسبة لتشابه الاخوة العاديين نتيجة اشتراكها في بيئة الرحم وخضوعها من ثمة لتأثيرات واحدة طوال مدة الحمل ، ونتيجة اشتراكها كذلك في نوع التغذية بعد الميلاد .

ثالثا — يبين معامل الارتباط الأخير ($r = 0.93$) أن التشابه أكثر ما يكون بين التوائم المتطابقة . وهذه نتيجة تتفق مع طبائع الأمور فهذه التوائم تولد من بويضة واحدة مما يجعلها من الناحية الوراثية متطابقة . ونحن نعلم أنها تكون دائما من نفس الجنس فضلا عن أنها تكون عادة شديدة الشبه من حيث السمات البادية .

والآن ماذا تستطيع معاملات الارتباط أن تثبتنا به بصدد وراثية السمات السيكولوجية ؟

لنأخذ الذكاء باعتباره سمة سيكولوجية . بوسعنا في دراسة التشابه أن نعتمد على الدرجات التي يحصل عليها الاخوة (من أشقاء عاديين أو توائم أخوية أو توائم متطابقة) في اختبارات الذكاء . ونحن نعلم أن اختبارات الذكاء قد صممت بقصد الكشف عن الفروق الفردية في القدرة الفطرية ، وأنها تفترض أن الأفراد اذا كان حظهم من هذه القدرة عظيما كانوا أقدر من غيرهم على الاستفادة من امكانيات البيئة ، وبالتالي كانوا أقدر من غيرهم على التكيف للمواقف الجديدة التي تجابههم بها اختبارات الذكاء .

استخدمت اذن نتائج اختبارات الذكاء في دراسة التشابه في القدرة العقلية الفطرية . واتبعت نفس الطريقة التي اتبعت في دراسة التشابه في سمة طول القامة على نحو ما فصلنا . فحسبت معاملات الارتباط

بين الدرجات التي حصل عليها في اختبارات الذكاء أزواج من الاخوة العاديين ، وأزواج من التوائم الأخوية ، وأزواج من التوائم المتطابقة . وغير خاف أن قيمة معامل الارتباط في كل حالة من الحالات الثلاثة تعبر عن درجة التشابه في سمة الذكاء .

وغير خاف أن قيمة معامل الارتباط في كل حالة من الحالات الثلاث القرابة الأخوية ، وقد حسبت هذه المعاملات الثلاثة على أساس نسبة الذكاء التي حصل عليها كل فرد في اختبار بينيه ١ .

أزواج من الأطفال	عدد الأزواج	معامل الارتباط (r)
إخوة عاديون	٣٨٤	٠,٥٣
توائم أخوية (من نفس الجنس)	٥٢	٠,٦٣
توائم متطابقة	٥٠	٠,٨٨

ويتبين من هذا الجدول أن التشابه في الذكاء بين التوائم المتطابقة أكثر منه بين التوائم الأخوية. ($r = ٠,٨٨$ في الحالة الأولى في مقابل $٠,٦٣$ في الحالة الثانية) ، مما يؤكد دور الوراثة في تعيين ذكاء الأفراد . وتتفق هذه النتيجة مع الحقيقة المعروفة عن التوائم المتطابقة ، ألا وهي اتفاقها في العوامل الوراثية .

على أن كون التوائم المتطابقة أكثر تشابها من التوائم الأخوية لا يمكن تفسيره على أساس الوراثة وحدها . ذلك أن شدة التشابه في الخصائص الجسمية بين التوائم المتطابقة قد تؤدي إلى جعل العوامل البيئية التي يخضعون لها أكثر تماثلا من العوامل البيئية التي يخضع لها التوائم الأخوية . فالتوأمان المتطابقان مثلا يبدوان

للناس بنفس الصورة ، ومن ثمة قد تكون استجابات الناس لهما استجابات متماثلة ، ومعاملة الناس لهما معاملة واحدة ، هذا فضلا عن شعور كل منهما بأن أخاه التوأم مكافئ له . أما التوأمين الأخويان فالاختلاف بينهما في الخصائص الجسمية إختلاف كبير وهذا الاختلاف نفسه يوفر لكل منهما بيئة مغايرة . مثال ذلك أن التوأم قد يكون طويلا في حين يكون أخوه قصيرا ، أو قويا في حين يكون أخوه ضعيفا . وهكذا نجد أن بيئة الأول فيها شخص أقصر وأضعف منه ، في حين تحتوى بيئة التوأم الآخر على شخص أطول وأقوى منه . هذا الاختلاف في بيئة كل منهما لا بد له أثره على الخصائص السيكولوجية لكل منهما .

وحيث ان التوائم الأخوية أكثر تقاربا في الذكاء من الاخوة العاديين ، فلا بد أن يكون للبيئة أثر في تعيين الذكاء . ذلك أن التشابه في العوامل الوراثية بين التوائم الأخوية ليس أكثر منه بين الاخوة العاديين . والواقع أن التوائم الأخوية يشتركون في بيئة الرحم أولا وهو أمر لا ييسر للاخوة العاديين الذين يولد الواحد منهم بعد الآخر بفترات متباعدة . ووجود التوائم في بيئة واحدة طوال فترة الحمل يجعلهم يتعرضون سويا لأي آثار « خلقية »^١ تنتج عن حالة الأم الغذائية والغدية أثناء فترة الحمل . وأن هذه الظروف التي تكتنف الأجنة التوائم تعتبر عوامل بيئية لا بد أن يكون لها تأثيرها في نموها .

وإذا كان التوأمين يشتركان في ظروف بيئية واحدة قبل الميلاد (في الرحم) الأمر الذي لا يتاح للاخوة العاديين ، فهما كذلك يشتركان في ظروف بيئية أكثر تشابها من الظروف البيئية التي يتعرض لها الاخوة العاديون . فالاخوة العاديون يولدون على فترات زمنية متباعدة ومن ثمة يكون عدد أفراد الأسرة التي يولدون فيها مختلفا ،

(١) آثار خلقية = (Congenital effects) .

ولكن التوأمان من نفس الجنس يولدان في وقت واحد فيكون لكل منهما عدد الاخوة الذين يكونون للآخر ، وتكون الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة واحدة لكل منهما ، وتكون تجارب الوالدين وعمرهما ونظريتهما في تغذية الأطفال ومعاملتهم واحدة بالنسبة لكل توأم .

وهكذا نستطيع أن نرى أن التوأمين الأخوين مهما كانت درجة اختلافهما في الشبه وفي العوامل الوراثية الا أنهما أكثر من الاخوة العاديين اشتراكا في الظروف البيئية ، ولكنهما في الوقت نفسه أقل اشتراكا في هذه الظروف من أى توأمين متطابقين .

الآن نستطيع أن تفسر معاملات الارتباط الواردة في الجدول السابق تفسيراً يجمع بين تأثير العوامل الوراثية والعوامل البيئية ، فنقول ان التشابه بين أى أخوين في الصفات السيكولوجية يرجع الى مقدار التشابه بينهما في كل من العوامل الوراثية والبيئية .

ويأتينا الدليل على صحة هذه النتيجة من البحوث التي أجريت على التوائم الذين قضت ظروف الحياة بالفصل بينهم والتعرض من ثمة لظروف بيئية شديدة الاختلاف .

تناول أحد هذه البحوث بالفحص الدقيق حياة تسعة عشر زوجا من التوائم المتطابقة ، وكل توأم من هذه التوائم انفصل عن أخيه التوأم في سن مبكرة . وكانت هذه فرصة لمعرفة مدى تأثير البيئة على التشابه بين التوائم المتطابقة من حيث العوامل الوراثية . وتمخض البحث عن نتيجتين أساسيتين فيما يتعلق بالذكاء :

١ — على الرغم من أن كل توأم عاش في بيئة مغايرة الا أن التشابه بين التوائم المتطابقة في الذكاء ظل متفوقا على التشابه بين أزواج التوائم الأخوية . فقد حسب معامل الارتباط بين نسب الذكاء حسب اختبار « بينيه » فكان ٠,٧٧ في حين أن معامل الارتباط في حالة التوائم الأخوية الذين يعيشون في بيئة واحدة كان ٠,٦٣ كما جاء في الجدول

السابق . هذا التشابه في الذكاء بين التوائم المتطابقة على الرغم من اختلاف الظروف البيئية أكبر دليل على أهمية العوامل الوراثية في تعيين مستوى الذكاء .

٢ — ان معامل الارتباط في نسب الذكاء بين أزواج التوائم المتطابقة الذين عاشوا في بيئات مختلفة جاء أقل من معامل الارتباط في حالة أزواج التوائم المتطابقة الذين عاشوا في بيئة واحدة ، فقد انخفض من ٠,٨٨ (على نحو ما جاء في الجدول ص : ٨٥) الى ٠,٧٧ . وقد تبين من البحث أن هذا الانخفاض نتج بسبب أربعة أزواج من التوائم المتطابقة الذين عاشوا في بيئات مختلفة اختلافا شديدا ، وكانت شدة الاختلاف في بيئات هذه الأزواج الأربعة مصحوبة بشدة الاختلاف في نسب الذكاء ، وهذا يجعلنا نستنتج أن الاختلاف الشديد في الظروف البيئية يؤثر في نتيجة اختبارات الذكاء .

الخلاصة :

لقد كشفت بحوث التشابه في السمات السيكلوجية عن الحقيقة الآتية ، ألا وهي أن هذه السمات يمكن أن تورث الى حد ما شأنها في ذلك شأن السمات الجسمية ، ولكن الامكانيات الوراثية تتعدل نتيجة المؤثرات البيئية . على أننا لا نستطيع أن نحدد مدى التعديل الذي تحدثه المؤثرات البيئية الا فيما يتعلق بسمات خاصة ، بشرط أن ندرسها دراسة دقيقة كما حدث بالنسبة لدراسة التشابه في الذكاء بين أزواج التوائم المتماثلة ، تلك الدراسة التي بينت أن السمات الجسمية أقل السمات تأثرا بالبيئة ، وأن السمات العقلية أكثر من السمات الجسمية تأثرا بها ، أما سمات الشخصية فأكثر السمات جميعا تأثرا بها .

دور الوالدين في عملية التوريث :

يسهم كل من الأب والأم بقدر متساو في تكوين نواة الخلية التي تلد جميع خلايا الكائن العضوى الجديد . ولكن الأم تعطى البويضة

كذلك ، فضلاً عن نصف المادة النووية ، وكل البروتوبلازما التي تحيط بالنواة . وهكذا تلعب الأم في تكوين الجنين دوراً أهم من دور الأب . صحيح أن الصفات الوراثية للوالدين تنتقل عن طريق النواة ولكن قوانين الوراثة المعروفة الآن ونظريات علماء التوريث لا تزال في الوقت الحاضر قاصرة عن القاء ضوء كاف على هذا الأمر . وينبغي أن نذكر عند التفكير في نصيب كل من الأب والأم في عملية التكاثر ، تجارب (Bataillon) وتجارب (Loeb) يمكننا بطريقة فنية خاصة ودون تدخل عنصر الذكورة أن نحصل على ضفدعة من بويضة غير مخصبة فيمكن أن يحل عامل طبيعي أو كيميائي محل الحيوان المنوي ، ذلك أن عنصر الأنوثة هو وحده العنصر الجوهري .

هذا ودور الرجل في عملية التكاثر دور قصير الأجل في حين يستغرق دور الأم تسعة أشهر . ويتغذى الجنين طوال هذه المدة على المواد التي يحملها إليه دم أمه بعد أن تكون قد تقطرت من مرورها في أوعية المشيمة . وإذا كان الجنين يحصل من أمه على العناصر الكيميائية التي يبنى بها أنسجته ، فإن الأم بدورها تحصل من الجنين على بعض المواد التي تفرزها أنسجة جنينها . هذه المواد قد تكون نافعة ، وقد تكون ضارة . الجنين إذن يتكون من مواد نووية يستمدّها من الأم ومن الأب كذلك . فهو إذن بالنسبة إلى الأم كائن من أصل أجنبي عنها الذي نشأ بما كائن استقر في جسدها . وهي من ثم تخضع طوال مدة الحمل لتأثير هذا الأجنبي . وتكون أحيانا كما لو كانت منبثقة من الجنين ، فحالتها النفسية والسيكولوجية دائمة بالتأثير به . ويقال إن الإناث ، على الأقل لدى الثدييات ، لا تبلغ تمام نموها إلا بعد أن تحمل مرة أو عدة مرات . وقد لوحظ بوجه عام أن النساء اللاتي لا ولد لهن أقل اتزاناً وأكثر عصبية من النساء اللاتي لهن يطر منهن الولد .

والخلاصة أن وجود الجنين الذي يختلف أنسجته عن أنسجة أمه من حيث أنها أنسجة أحدث ، ومن حيث أنها أنسجة تستمد بعض أصولها

من أنسجة الأب ، يؤثر على المرأة تأثيرا بالغاً . فلا ينبغي إذن أن نتحدث عن تأثير الأم في الجنين ونغفل تأثير الجنين في الأم ، وتأثير وظيفة الانجاب نفسها في كيانها الجسمي والنفسى بل والاجتماعى فى آن واحد . فلا غنى عن هذه الوظيفة لاكتمالها نضجها ، ولضمان تكامل شخصيتها ، ولا استمرار حسن توافقها الاجتماعى فى أسرتها وخارج أسرتها على حد سواء ^١ .

ح - التشكل الاجتماعى

فصلنا القول فى دور كل من النضج والوراثة فى نمو الفرد ، وبقى علينا أن تفصل القول فى دور التشكل الاجتماعى ^٢ ، وتقصد به اكتساب الفرد لأنماط ونماذج سلوكية وسمات شخصية ، نتيجة تفاعله الاجتماعى مع غيره من الناس ، وبخاصة مع أمه فأبيه فى سنوات حياته الأولى . ولقد أشرنا مرارا أثناء الحديث عن النضج والوراثة الى البيئة . ذلك أن الكيان العضوى يستحيل عليه أن يمضى فى نضجه ما لم يأكل ويتنفس ويتدرب . أى أن النمو لا يمكن أن يتم ما لم يعيش الكيان العضوى فى بيئة تتيح للنضج وللوراثة أن تؤتيا ثمارهما . على أن للبيئة دورا ايجابيا كذلك ، فهى تسهم فى تشكيل شخصية الفرد وفى تعيين نماذجه السلوكية ، أى أساليبه فى مجابهة مواقف الحياة .

واذا تحدثنا عن دور البيئة فى تشكيل الطفل اجتماعيا ، وفى تحويله من « موجود » بدائى الى « شخصية » اجتماعية متميزة فلا يد من التحدث عن دور الأم والأب .

Carrel, A. (1935). L'Homme, Cet Inconnu, Paris: Librairie (١)
Plon.

(٢) التشكل الاجتماعى : يطلق عليه البعض التطبيع الاجتماعى ، ويمكن أن ندموه التحول الاجتماعى ، (Socialisation) .

ولكن بيئة الطفل أوسع وأشمل من البيئة العائلية المحدودة ، والأم والأب اذ يقومان على تربية الطفل انما يعكسان أساليب حضارة معينة، وقيم تلك الحضارة ، ومطالبها ، وأهدافها ، وعقائدها . فهما قد تمثلان عناصر الحضارة التي عاشا في كنفها ، ولا بد أن يعكسا هذه العناصر اذ يضطلعان بمهمة التربية .

لا مناص اذن من مناقشة دور البيئة الحضارية^١ في عملية التشكل الاجتماعي . ولنأخذ الفروق بين الجنسين مثالا نستعين به في هذه المناقشة . ذلك أن بعض هذه الفروق يرجع الى عوامل بيولوجية ، في حين أن بعضها الآخر يرجع الى الحضارة . وحيث ان الجنسين يختلفان من الوجهتين التشريحية والفسولوجية ، فما أيسر أن يستتج المرء أن الفروق بين سلوك الجنسين في سن الرشد ترجع الى ما بينهما من فروق في التركيب البيولوجي . والحقيقة أن الموقف أعقد من ذلك بكثير . فالاختلاف بين الرجل والمرأة في اختيار الملابس ، واختيار المهن ، وفي كثير من الاهتمامات ، يتوقف على أساليب الحياة السائدة في المجتمع . وجملة القول ان الفروق بين الجنسين في حضارة ما لا ترجع كلها الى ما بينهما من فروق بيولوجية ، وانما بعض هذه الفروق يرجع الى عوامل حضارية . والمشكلة الآن هي في تعيين مقدار الاختلاف (بين النساء والرجال) الذي يعزى الى الفروق البيولوجية ومقدار الاختلاف الذي يعزى الى التأثيرات الحضارية .

نتائج الفروق بين الجنسين :

لنبداً المناقشة بعرض خصائص الرجال والنساء التي يمكن أن تحدث نتائج سيكولوجية بغض النظر عن نوع الحضارة .

١ - البيئة الحضارية (Cultural Environment) تتكون من الناس ، وأساليب والتنظيم الاجتماعي وما ينطوي عليه ذلك التنظيم من قيم ايدولوجية .

١ — ان أبرز الفروق بين الجنسين هي الفروق المتعلقة بالجنس ونتاج النسل . وكل حضارة من الحضارات تعد نماذج سلوكية معينة لمجابهة مشاكل الحمل ، والولادة ، والرضاعة . ونظرا لاختلاف دور الرجل عن دور المرأة في النشاط الجنسي وفي عملية الانسان تحتم وضع قواعد لسلوك الأولاد وأخرى لسلوك الفتيات . ولكن هذه القواعد تتفاوت تفاوتاً عظيماً من حضارة الى أخرى ، ولا يمكن من ثمة أن نعتبرها نتيجة حتمية للاختلاف التشريحي بين الجنسين .

٢ — يختلف الرجال عن النساء في القوة الجسمية . فعلى الرغم من أن النساء يستطعن تأدية الأعمال التي تتطلب مجهوداً جسيماً شاقاً ، إلا أن قوتهن العضلية واحتمالهن دون قوة الرجال واحتمالهم . فلا تستطيع امرأة مثلاً في حمل الأثقال أن تتجاوز بكثير نصف ما يستطيع الرجل حمله . وهذا التفاوت الكبير يبين بوضوح لو قارنا بين نتائج الرجال والنساء في المباريات الرياضية التي تتطلب قوة العضلات والقدرة على الاحتمال .

وحيث ان كل حضارة تضع تنظيمات معينة كي يتبعها الأفراد في مجابهة الحياة ، فان الفوارق بين الجنسين التي لا ترجع الى عوامل حضارية لا بد أن تؤثر في جميع الأشكال الحضارية . وهكذا رأينا الحضارات جميعاً بلا استثناء تعد العدة لمجابهة حوادث الحمل والولادة والبطام وغير ذلك ، كما تفرض هذه المهام أو تلك على كل من لديه القوة والاحتمال اللازمين لانجازها .

ولكن الواقع البيولوجي يتصف بالمرونة ويسمح باختلافات شاسعة بين الناس ، ولذلك كان من المستحيل علينا أن نتنبأ بنوع الحضارة من معرفتنا للظروف البيولوجية وحدها .

الفوارق بين الحضارات البدائية :

لقد اعتدنا أن نلاحظ مميزات معينة يتصف بها سلوك كل من الجنسين حتى رسخ في أذهان الكثيرين منا أن هذه المميزات نتيجة طبيعية للبناء التشريحي والعوامل الفسيولوجية . ولكن دراسة الحضارات البدائية كشفت لنا بشكل صارخ عما يتصف به السلوك الانساني من مرونة كبيرة ، وما ينطوي عليه من امكانيات لا حصر لها . وأصبح واضحا جليا أن أسلوبنا في الحياة ليس الا احتمالا واحدا من احتمالات عديدة ينطوي عليها السلوك الانساني ، أو ليس الا شكلا واحدا من الأشكال التي يمكن أن يتخذها ذلك السلوك في مواجهة مشاكل الحياة . آية ذلك أن الأدوار الجنسية تختلف من حضارة الى أخرى كما سنبين فيما يلي .

الأدوار الجنسية في المجتمعات البدائية :

١ - قبيلة « أراپش » (Arapesh) وهي قبيلة جبلية ، يتصف جميع أفرادها بالصفات التي تعتبر بالنسبة لنا صفات أنثوية . فلانجد بين الرجال والنساء في هذه القبيلة ما نجده من اختلاف في السلوك بين الجنسين في المجتمعات المتمدنية . ويشترك أفراد الجنسين في سمات السلبية ، والوداعة ، والرقه ، فضلا عن الاهتمام بشئون المنزل . فرعاية الأطفال ليست شأن المرأة وحدها ، بل شأن الرجل كذلك سواء بسواء ، وشئون البيت يقع عاتقها على الجنسين معا . وهكذا نجد لدى هذه القبيلة ما نجده لدينا من تقسيم للأعمال الى أعمال « نسائية » وأخرى « رجالية » .

٢ - شعب « موندوجومر » (Mundugumor) وهو من قاطني وديان الأنهار ، تختفى لديه الفروق التي توجد لدينا بين مميزات الجنسين . غير أن التشابه بين الجنسين لدى هذا الشعب ، هو تشابه في المميزات التي يمكن أن نعتبرها نحن سمات « ذكورية » . فأفراد

الشعب من الجنسين يشتركون في سمات القسوة ، والعدوان ، والعنف . ومثل هذه السمات في حضارتنا أكثر التصاقا بالرجل منها بالمرأة .

٣ - قبيلة « تشامبولي » (Tchamboli) وتوطن شواطئ البحيرات تبدو على النقيض تماما من حضارتنا . فبينما نجد أن لكل جنس دورا مغايرا لدور الجنس الآخر كما هو الحال في المجتمعات المتمدنية ، إلا أن الأدوار قد انعكست فاذا بالمرأة هي الطرف العدواني ، وصاحبة الأمر والنهي ، والمتصرفة في كافة الشؤون العملية . أما الرجل فشديد الاهتمام بالأطفال وهو الذي يستجيب لهم انفعاليا شأنه شأن المرأة تقريبا في مجتمعاتنا . فضلا عن ذلك فهو خاضع للمرأة معتمد عليها . هذا قلب للسمات السيكولوجية في نظرنا ، ولكنه يبدو في نظر الفرد العادي في قبيلة تشامبولي أمرا تحتمه الطبيعة البيولوجية ، حتى ان الرجل اذا ما بدأت الزوجة تضع وليدها يحجز نفسه كي يعاني الآلام مثلها ^١ .

ان هذا التعارض بين الحضارات يثبت لنا أن دور الرجل أو دور المرأة في الحياة يأخذ أشكالا مختلفة . ولقد تبين اذن أن الفرق بين دور الرجل ودور المرأة في حضارة ما يعكس تأثيرات حضارية . على أن ذلك لا يعنى أننا ننكر أن الفوارق التشريعية والفسولوجية بين الرجل والمرأة تلعب دورها في تحديد الأدوار الحضارية للجنسين ، وإنما يعنى أن فهم الأوضاع الحضارية شرط ضرورى لا يكتمل بدونه فهما لحقيقة الفوارق بين سلوك الجنسين* .

وان تقسيم العمل بين الجنسين في الحضارات البدائية تحدده الى حد ما الفوارق الجسمية بين النساء والرجال . فقد تبين من دراسة ٢٢٤ قبيلة في مختلف بقاع العالم أن الرجال على العموم يجتذبهم

١ - اذا اردت التوسع في هذا الموضوع فاقرا كتاب Mead, M. (1953). Sex and temperament in three primitive societies. N. Y. : Morrow.

العمل الذى يتطلب قوة عضلية (كالحرب ، والصيد ، وصناعة المعادن ، وأعمال المناجم ، وبناء السفن) . أما النساء فيتجهن عادة الى الحرف المتصلة بالبيت والأطفال (كصناعة السلال ، وجنى ثمار الفاكهة والخضروات ، وحمل المياه ، وطحن الغلال ، وصناعة الخزف ، وحياكة الملابس ورتقها) .

ثم ان افراد المرأة بحمل الأطفال وارضاعهم سبب بيولوجى يحتم بقاها فى المنزل أحيانا كثيرة ؛ كما أن تفوق الرجل على المرأة فى القوة العضلية تتيح له الانخراط فى سلك الأعمال العنيفة . وما تكاد الفوارق البيولوجية تسفر عن تقسيم الأعمال بين الرجل والمرأة — على نحو ما أسلفنا — حتى تنشأ تنظيمات اجتماعية بقصد تعزيز هذه الفوارق ، وتحديد النماذج السلوكية المطلوبة من كل من الجنسين . ويتوسل المجتمع فى تدعيمه لهذه التنظيمات بمختلف الحيل من محارم ، وطقوس ، وخرافات ، واعتقادات ، وغير ذلك من ضروب الضبط الاجتماعى . وما أن تنشأ التنظيمات الاجتماعية حتى يحرم على المرأة اتيان أمور معينة على الرغم من أن طاقتها الطبيعية تمكنها من اتيانها ، وبذلك ينفرد كل من الجنسين بأعمال معينة على الرغم من قدرة أفراد الجنس الآخر على الاضطلاع بها .

الحضارة والعوامل البيولوجية :

ان المثال السابق يوضح لنا أن العوامل البيولوجية والأوضاع الحضارية تتفاعل فيما بينها ، وتقرران معا الحال التى يكون عليها الفرد فى نموه الجسمى والنفسى . فالطفل يجرى الى عالم يفرض عليه قيودا كثيرة ويتطلب منه أمورا كثيرة . وهو فى نموه خاضع لعوامل الوراثة وعوامل النضج ، ولكنه يتأثر كذلك بالأدوار التى تخلعها عليه الحضارة التى ولد فيها . وقد تزداد مطالب الحضارة منه أو تنقص تبعا لتفتح مواهبه أو ضالة حظه منها ، ولكنه لا يستطيع

فكافا بأى حال من الضغط المتواصل الذى تفرضه الحضارة عليه .
وبوسعنا أن نلخص العلاقات الديناميكية المتبادلة بين المؤثرات
البيولوجية والتنظيمات والمطالب الحضارية فى خمس قضايا •

**أولا : ان المطالب التى تفرضها الحضارة على الفرد ممكنة التحقيق فى
الحدود التى تقررهما الامكانيات البيولوجية •**

فكل حضارة تعين للأطفال من كل عمر أدوارا تتناسب مع قدراتهم
فى ذلك العمر . وقد أسلفنا أن تقسيم العمل بين الجنسين فى
الحضارات البدائية يعترف بدور المرأة فى النسل كما يستند إلى
تفوق الرجل فى القوة العضلية . ولا بقاء لأى حضارة تفرض على
أفرادها قواعد لا تتناسب مع امكانياتهم البيولوجية .

ثانيا : يستطيع الانسان أن يعيش فى كنف نظم حضارية متنوعة •

ان الحدود التى تعينها العوامل البيولوجية حدود فضفاضة ،
فالأورجانيزم الانسانى ذو قابلية كبيرة للتكيف كما أنه يتمتع بقدر
كبير من المرونة . فصغار الأطفال يستطيعون احتمال أقصى قواعد
التربية ، من تقييد لنشاطهم أو اهمال ظاهرى لشأنهم دون أن يمنعهم
ذلك من المضى فى نموهم . فالطفل فى بعض قبائل الهنود الحمر
(Yakima Indian) تضعه أمه فى شبه كيس مثبت فى لوح خشبى
تحمله على ظهرها أينما ذهبت . وهذا المهد المتثقل يقيد تقييدا تاما
حرية الطفل فى الحركة ، كما يحبرمه من اهتمام الأم ورؤيتها أغلب
الوقت ، ومع ذلك فالطفل ينمو . ويستطيع الانسان أن يحتل قيط
المناطق الاستوائية ، وصقيع المناطق القطبية ، يستطيع الانسان أن
يقتات بالأسمك ، أو باللحم النيء ، أو بجوز الهند ، أو بالموز .
يستطيع أن يحيا فى أكواخ القبرى المعزولة عن العمران ، أو فى
ناطحات السحاب فى المدن الصاخبة . ولقد رأينا كيف يمكن للمرأة
أو للرجل أن يضطلع بأى دور تعدد الحضارة . كى يضطلع به .

حقا ان العوامل البيولوجية تضع حدودا لا تستطيع الحضارة أن تتجاوزها ، بيد أن مجال التنويع والتغير في التنظيم الاجتماعى مجال شاسع فى نطاق هذه الحدود .

ثالثا : تختلف التنظيمات والتحريمات الحضارية فى طبيعتها وفى صرامتها من حضارة الى أخرى .

درس بعض علماء الأنثروپولوجيا ٢٥٠ مجتمعا بدائيا . وقد تبين أن هذه المجتمعات جميعا تشترك فى تحريم الاتصال الجنىسى أو الزواج بين الأب وابنته ، أو بين الأم وابنها ، أو بين الأخ وأخته ^١ . وهذا القانون يسمى « تحريم الاتصال الجنىسى بالمحارم » ^٢ . على أن لهذا القانون استثناءات اذ يعفى من هذا الحظر أحيانا بعض النبلاء ، ولكن هذا الاعفاء لا يمكن أن يمنح لعامة الناس .

ولا بد من وجود حكمة اجتماعية فى تحريم الاتصال الجنىسى بين أفراد الأسرة المباشرة ، أو بين الأقارب فى الحضارات التى يتسع فيها مجال العلاقات العائلية بحيث يشمل الأعمام والأخوال وأبناء العمومة والخؤولة . ويبدو أن الحكمة هى تجنب الأسرة (المباشرة أو غير المباشرة) ما قد ينشأ بين أفرادها من أحقاد وغيرة تتولد عن التنافس الجنىسى . وهذا يعنى أن التحريم الجنىسى اجراء حضارى يقصد به تدعيم العلاقات العائلية ، وضمان أقرب قدر ممكن من التماسك الاجتماعى بين الأقارب .

(١) Murdock (1949)

(٢) The Insect taboo = تحريم الاتصال بالمحارم .



هذا أحد أطفال الهنود الحمر من قبيلة ياكوما ، تحمله أمه ذهاباً وجيئةً في مهد
يقيد نشاطه الحركي التلقائي ، ولا يملك أن يعترض ، بل لا يعنيه أن يعترض
فسرعان ما يعتاد هذه الحياة . ولا شك أن أسلوباً هذا شأنه في التربية سوف
يطبع شخصية الطفل في مستقبل حياته بطابع الهدوء والسلبية والتباعد العاطفي
(هذه الصورة منقولة عن Hilgard, 1952)

٤ - كثير من العادات السائدة في حضارة ما بعيد الصلة بالحاجات البيولوجية ، ولا يمكن من ثمة فهمها الا في ضوء الدراسة التاريخية لهذه الحضارة .

تنشأ التقاليد والعادات لتحقيق أغراض معينة للمجتمع . ولكن هذه الأغراض قد تزول دون أن تزول التقاليد والعادات ، فتبقى كآعاط سلوكية يزاولها الأفراد . ويستخدم علماء الاجتماع تعبير « التلكؤ الحضارى »^١ للدلالة على ظاهرة استمرار هذه الأعاط السلوكية المتخلفة عن الماضى على الرغم من عدم ملاءمتها للحاضر . ومن الأمثلة على ذلك ألا يوجد فى ناطحات السحاب فى أمريكا طوابق تحمل الرقم ١٣ . وفى ذلك توفير لخرافة عفا النسيان على أصولها التاريخية ، ومع ذلك فلا زالت هذه العادة تفرض سلطانها على مجتمع بلغ فيه العلم الحديث شأوا بعيدا .

ومن العادات ما ينتقل من حضارة الى حضارة أخرى بفعل ظاهرة « الانتشار الحضارى »^٢ . ولا بد أن يعترى العادات فى الحضارة الجديدة تغيرات غريبة . ثم تدور عجلة الزمن فتختفى أصول هذه العادات ، ولا نعود نعرف الحكمة منها ، أو الوظيفة التى تؤديها للمجتمع الذى انتقلت اليه . ومع ذلك فلا يمكن لمثل هذه العادات الغريبة أن تبقى الا اذا كانت ترضى حاجة فى النفس ولو بطريقة سطحية . مثال ذلك أن تحريما معنا taboo قد يحترم فى حضارة ما لأن خرقه يستثير غضب الآلهة . ولكن هذا يفسر لنا استمرار التحريم ، ولكنه لا يفسر نشأة التحريم ، ولا بد لفهمه من معرفة أصوله التاريخية .

(١) التلكؤ الحضارى = (Cultural lag) .

(٢) الانتشار الحضارى = (Cultural diffusion) .

هـ - في أية حضارة من الحضارات نجد أفرادا يحيدون عن أوضاع حضارتهم .

قد تحدث عن نماذج سلوكية ، أو خصائص سيكولوجية تتميز بها حضارة معينة ، ولكن ذلك لا ينفي الفروق الفردية . فقد نجد في الحضارة الواحدة أن بعض الناس يعارضون (نتيجة مؤثرات وراثية أو ولادية ، أو حوادث ، أو تجارب فردية) في الاضطلاع بالأدوار التي أعدتها الحضارة لهم . مثال ذلك أن بعض الناس لا يضطلع بالدور الجنسي الذي ينبغي أن يضطلع به طبقا للأوضاع الحضارية السائدة في مجتمعه فيلعب الرجل دورا أنثويا ، وتلعب المرأة دورا ذكوريا ، أو على الأقل قد يتميز الرجل بسمات أنثوية ، وتتميز المرأة بسمات ذكورية دون أن يتضمن ذلك شذوذا فعليا في النشاط الجنسي .

وقد يستجيب أفراد لمطالب حضارتهم في يسر ورضى ، في حين نجد في الحضارة عينها أفرادا آخرين يصعب عليهم الاستجابة لهذه المطالب ، وتتولد في نفوسهم نتيجة لذلك صراع حاد . مثال ذلك ، الفرد الذي يعتمد على يده اليسرى في حضارتنا . فالمجتمع يدفع الأفراد جميعا للاعتماد على اليد اليمنى حتى أننا لو أعطينا لمجموعة من الأولاد الذين يعتمدون على اليد اليمنى اختبارا لمعرفة قوة الأيدي فإن أيديهم اليمنى تتفوق على اليسرى بنسبة ١٠٪ ، في حين أن الأطفال الذين يعتمدون على اليد اليسرى تكاد تتكافأ لديهم اليدان من حيث القوة . على أن المجتمع عادة لا يدع للفرد حرية استخدام يد دون أخرى ، والفرد الأيسر نفسه يحاول منذ طفولته أن يكون كغيره من الناس ، ومعنى ذلك أنه يتعرض لضغط هائل ، وقد يؤدي ذلك الضغط الى نشأة مشاكل سلوكية ، كالتهمته مثلا وغيرها من مشاكل التعبير الكلامي . وقد تبين من الإحصاءات المقارنة أن نسبة صعوبات النطق في المجتمعات المتقدمة المعقدة أكثر منها في المجتمعات البسيطة . فيقال مثلا ان بعض هنود أمريكا لا يعرفون صعوبات النطق على الإطلاق . ولا يمكن أن يكون

ذلك راجعا الى كون أجهزة النطق لدى الهنود الحمر مختلفة عنها لدى المجتمعات التي تزداد فيها نسبة الإصابة بالاضطراب الكلامي . وأما المرجح أن ذلك راجع الى أن أطفال الهنود الحمر أقل من غيرهم تعرضا للضغط الاجتماعي من حيث أن حضارتهم ذاتها أقل من غيرها إلحاحا على سلامة النطق^١ .

الفصل الرابع
الطفل في العامين الأولين

اهمية السنوات الأولى :

يجمع علماء النفس على أن السنوات الأولى من عمر الطفل ذات أثر يكاد يكون حاسماً في تعيين شخصيته المستقبلية ، وتحديد اهتماماته العقلية ، واتجاهاته الانفعالية . وذلك بين لنا أن حياة الطفل في هذه السنوات لا يمكن أن تكون حياة بيولوجية صرف ، بل لابد أن تكون عامرة بالعناصر الانفعالية والعقلية التي يخفيها عنا بعد عهدنا بالطفولة ، والفرق الشاسع الذي نلاحظه بين تصرفاتنا كراشدين وتصرفات الأطفال البدائية . وبالرغم من أن الخصائص النفسية للطفل في السنتين الأولى والثانية لم تقف عليها بعد وقوفا تاما ، فإن ما عرف منها يدلنا على أن الطفل في هاتين السنتين يقطع مراحل طويلة من حيث النمو العقلي والانفعالي بالإضافة الى النمو الجسمي المعروف .

البيئة الجديدة :

عند ما يولد الطفل ينتقل الى بيئة طبيعية مختلفة تمام الاختلاف عن البيئة البسيطة التي كانت تضمه طوال أشهر الحمل . فبعد أن كان جنينا محاطا بسائل رخو ، معرضا لأقل عدد ممكن من المنبهات الطبيعية (كالحرارة والضوء) ، ونشاطه قاصرا على بضع حركات مقيدة بحدود الرحم وأوضاع الجنين في مختلف أشهر الحمل ؛ اذا به يندفع الى بيئة هوجاء مضطربة ، دائمة التغير ، واذا هو عرضة لاستقبال العديد من المنبهات كالضوء القوي ، والهواء ، والحرارة المتقلبة ، والأيدي التي تحمله ، والهواء يندفع الى رئتيه فيضطره الى الصراخ وذلك نشاط جديد لم يكن يزاوله من قبل ، واللبن ورائحته ، ثم حركات الأحشاء وعملية الإخراج ، وأصوات متعددة الخ ... كل هذه التقلبات التي يتعرض لها تفرض على الكائن الصغير أن يحاول - بحكم طبيعته - أن يتكيف للبيئة الجديدة ، الأمر الذي لا يتم قبل الأسبوع الرابع حين

يكون قد اعتاد هذه البيئة . وفي خلال هذه المدة يكاد يكون نشاطه قاصرا على الوظائف الفسيولوجية كال تغذية والنوم والاخراج وما يتصل بها من عمليات ، ولذلك قيل ان هذه الأشهر الأربعة الأولى مجرد امتداد لشهور الحمل التسعة ، ومرحلة اعداد للحياة الجديدة . وليس معنى ذلك أن ما يقوم به من وظائف حسية وادراكية فيما بعد يكون مكتسبا ، بل ان الطفل يأتي الى هذا العالم وقد انطوى على مجموعة من القوى والامكانيات والاستعدادات التي ان لم يظهر مفعولها في البدء ، فهي تتفتح في الأوقات المناسبة لنمو الفرد . فما يصدر عن الطفل عند الميلاد من أفعال منعكسة وعمليات مختلفة ليس كل ما لديه من محصول وراثي ، ذلك أن المحصول الوراثي يظهر تلقائيا على فترات متفاوتة .

النمو الحسي :

السمع والابصار أكثر الحواس أهمية في عملية النمو العقلي ، ولكن اكتمال أحدهما لا يتم دفعة واحدة ، اذ يعتمد الوليد أول ما يعتمد على اللمس والشم في التكيف للعالم الخارجي . فعن طريق اللمس يتصل بأمه . وما الأم لدى الرضيع غير صدر يحتضنه ، و الثدي يرتضع منه ، وان جزءا كبيرا جدا من معرفته الحقيقية بها يتكون من الروائح الخفيفة التي تنبعث من ثديها وجسمها . فهو في الأسابيع الأولى قادر على ادارة رأسه وتوجيه فمه نحو الثدي مهتديا باللمس والرائحة في وقت واحد فضلا عن تمييزه بين طعم اللبن وبين طعم أى شيء آخر يعطى له ، اذ يقبل على الأول ويتجنب الثاني .

أما العين فتكون ساعة الميلاد مهياة لأداء وظيفتها لا من حيث هي عضو ابصار ، بل من حيث هي عضو من أعضاء الحس عامة ، أى أنها تستقبل التأثيرات الطبيعية ، وتحقق ، ولكن الابصار ليس مجرد التحديق في شيء ما ، بل هو فضلا عن ذلك القدرة على تتبع ذلك الشيء

وتحرك العينين لتحليله . والطفل الوليد بمقدوره أن يحرك عينييه ؛ ولكن كلا على انفراد . وان استطاع بعد الميلاد بفترة قصيرة أن يتبع ببصره شيئاً متحركاً لامعاً ، فليس بوسعه قبل الشهر الثالث من عمره أن يبصر الى أبعد من سبعة أقدام . أما الإدراك البصرى الدقيق ، فلا يتم قبل النصف الأول من السنة الأولى حين يستطيع الطفل أن يحرك العينين سوياً ، ويتتبع بهما معاً شيئاً متحركاً ، ويدرك أن ما يبصره هو بالفعل ما يحس به .

ولا تكون الأذن عند الميلاد مستعدة لأداء وظيفتها على نحو استعداد العين ، فالرضيع لا يسمع في البدء غير الأصوات المرتفعة ، ثم يتدرج حتى ليستطيع بين الشهر الثانى والرابع أن يميز بين النغمات الصوتية المختلفة الشدة ويتأثر بها تأثراً عميقاً ، فهو ينتفض لسماع صوت فجائى مرتفع ، ويضيق للضحيج ، ويرتاج للصوت الهادئ المنتظم ، وللأصوات التى يسمعها الطفل فى هذه الفترة من الحياة أبلغ الأثر فى صحته النفسية ، فالرضيع المحاط بالضجيج ، وخبط الأبواب ، وصراخ أفراد الأسرة ، يختلف من حيث الصحة العصبية عن الطفل الذى يحاط بأصوات عذبة وخطوات هادئة . ويستطيع الطفل بعد الشهر الرابع أن يميز بين أصوات الأفراد المتصلين به : الأم والأب والمربية مثلاً ، وبين الصوت الدال على الغضب والصوت الدال على لذة والصوت الدال على خوف ، أى أنه يميز بين مختلف التعبيرات الانفعالية عن طريق الصوت وذلك التمييز خطوة لازمة فى النمو اللغوى ، إذ أن الصوت المعبر عن انفعال إنما هو لغة بدائية تسبق اللغة اللفظية .

النمو الحركى :

يقوم الطفل بكثير من الحركات منذ الميلاد ، وتتوقف قدرته الحركية على الحس العضلى ، وعند ما يكون الطفل مستيقظاً أو متنبهاً يكون شغله الشاغل استقبال احساسات لمسية وحركية . ونخطىء إذ نظن أن

القدرة الحسية منفصلة عن القدرة الحركية ، فالحقيقة أن الطفل كائن واحد ينمو من جميع النواحي ، ونمو الناحية الحسية مرتبط أوثق ارتباط بالناحية الحركية . يحاول الطفل أن يمسك عمدا بالأشياء منذ الشهر الثالث من عمره في قبضة يده . وفي هذه الفترة يقوم بحركات عشوائية عدة بكل جسمه ويديه ورجليه ، حين يحاول القبض على شيء ما ، كما لو كان لا يستطيع أن يعرف بأي الأطراف يصل إليه . فالقدرة على القبض على شيء يدرك بالبصر ، رهن بالقدرة على الربط بين الحس والحركة . فالطفل في بادئ الأمر ما تبصره عيناه لا تبلغه يداه ، وما تمسكه يداه لا يستطيع أن يهتدى إليه بعينيه . ولكن حوالى الشهر الخامس يستطيع أن يرى الشيء فيقبض عليه بيده ، ويستطيع أن يبصر الشيء الذي يقبض عليه بيده ، وحينئذ يقال انه تم لديه التوافق الحسي الحركي . وهو بعد أن كان لا يستطيع غير القبض على الأشياء ، اذا به في النصف الثاني من السنة الأولى لا يكتفى بالقبض على الشيء ، بل يقلبه في يده ويعبث به ، ثم يستطيع أن يستخدم الأصابع بعد أن كان لا يستخدم غير جماع اليد .

ومن مظاهر تطور المهارة اليدوية تزايد قدرة الطفل على تناول أكثر من شيء واحد في يده . والجدول التالي يبين تطور قدرة الطفل على تناول شيء واحد ، ثم تناول شيئين ، ثم ثلاثة أشياء . والجدول يشتمل على نسب الأطفال القادرين على تناول الأشياء في مختلف شهور السنة الأولى من العمر ١ .

(١) هذا الجدول منقول عن Hurlock ص ١٣٤ وقد نقلته بدورها عن المرجع التالي :

Lippman, H. S. Certain behavior responses in early infancy, J. Genet. Psychol., 1927, 34, 439.

نسبة عدد الأطفال العمر بالأشهر

تناول الشيء الأول

٤	٨ر٣
٤ ١/٢	٥٨ر٨
٥	٨٥ر٠
٦	٩١ر٦

تناول الشيء الثانى

٤ ١/٢	٣٥ر٣
٦	٧٤ر٩
٨	٧٧ر٣
٩	٨٥ر٠

تناول الشيء الثالث

٦	٣٣ر٣
٨	٤٠ر٩
١١ ١/٢	٨٠ر٠
١٢ — ١٣	٩٠ر٠

وهذه الأرقام مستقاة من بحث قام به « ليمان » (Lippman) (١٩٢٧) وكانت الأشياء التى يقدمها للأطفال هى : جرس ، شخصيخة ، مقص ، مكعب ، أنبوبة معدنية ، قطعة من ورق أبيض ، ومسطرة من الصلب . وقد استنتج لييمان من الأرقام السالفة الذكر أن الطفل المتوسط فى الشهر الخامس من عمره يجب أن يكون قادرا على تناول شيء واحد اذا قدم اليه ، وأن الطفل المتوسط فى الشهر السابع يجب

أن يتناول شيئين ، وأن متوسط العمر الذى يتقبل فيه الأطفال ثلاثة أشياء هو الشهر العاشر من العمر .

ولا تكاد تنتهى السنة الأولى حتى يكون الطفل قادرا على أن يشارك وهو فى مكانه فى المجتمع المنزلى : فيدرك الأشياء والأشخاص من حوله ، ويتناول ما يقدم اليه من أشياء ، ويصيح من أجل الحصول عليها ، ويعبر عن مختلف اتصالاته بأصوات مختلفة النغم ، ويفصح عن رغباته مستخدما مقاطع متميزة ، ويمسك بالأشياء التى فى متناوله ، ويحاول بكل قواه بلوغ الأشياء البعيدة عنه ، ويصيح من أجل الحصول عليها ، ويتناول الأشياء التى تقدم اليه ، ويفهم تعبيراتنا الوجيهة والصوتية على حد سواء .

وأهم مظاهر النشاط الحركى المشى وهو نتيجة نهائية لتطور طويل . فالطفل لا يمشى الا حين تكون الأعضاء والعضلات اللازمة لأداء هذا النوع من النشاط الراقى قد تم نضجها . ويحاول الطفل تعلم المشى من تلقاء نفسه حين تهيئه الطبيعة لذلك ، وهو يهيب نفسه لأداء هذه الوظيفة منذ مولده بما يفهم به من حركات عشوائية فى بادىء الأمر ، ثم حركات أكثر انتظاما وأقرب ما تكون الى التمرينات العضلية المنظمة ، ثم تقلب على الجنين فى المهد ، فرفع للرأس ثم للصدر ، فحبو ، فزحف على الركبتين . ثم لا يكاد يمضى الشهر الأول من العام الثانى حتى ينجح الطفل فى النهوض على قدميه بدون مساعدة أحد ، ويمشى مستعينا بغيره بادىء الأمر ، ثم مستقلا استقلالا تاما فى نهاية الأمر .

وإذا كان المشى تطورا جسيما هاما ، فهو يؤدى الى تطور عقلى وانفعالى . فالقدرة على المشى تحرر الطفل من الأم أو المربية ومن الارتباط الدائم بهما . وبفضل هذه القدرة يستمتع الطفل بقدر أكبر من النشاط الذاتى ، ويتعرض لعدد أكبر من الخبرات ، وتزداد أمامه فرص الاكتشاف للبيئة ، ومعالجة الأشياء ، والتقدم نحو من يريد من الناس ، والبعد عن يضايقه ، والجري نحو غيره من الأطفال لمشاركتهم

اللعب أو للعدوان عليهم . ومن ثمة كانت القدرة على المشى باعثا قويا على شعور الطفل بقدرته بعد شعوره بالعجز . وهذا هو السر في ميل الطفل الى الحركة والتنقل ولو دون غرض محدد .

والخلاصة أن سيطرة الطفل على هذه الوظيفة الجديدة فاتحة تطور عقلى اذ هى وسيلة فعالة لزيادة معرفة الطفل بالعالم الخارجى ، وتطور اجتماعى اذ تتيح له المشاركة بقسط أكبر فى نشاط البيئة ، والاتصال المباشر بالأشياء والأشخاص بناء على رغبته هو ، بعد أن كان ذلك لا يتحقق الا برغبة من يحمله بين ذراعيه ، وتطور انفعالى اذ يزداد شعور الطفل بكفايته وباستقلاله عن الأم واذ يتطلع الى اتصالات جديدة ، واذ يتعلم مواجهة صعوبات جديدة واحتمال مزيد من الصدمات ومشاعر الاحباط ^١ .

علاقة النمو الحسى الحركى بالنمو الادراكى :

ان نمو ادراك الطفل للعالم الخارجى رهن بنموه الحسى الحركى . فاذا كان لمس الأشياء عند الطفل أسبق من رؤيتها (نظرا لتأخر وظيفة الابصار فى النمو عن وظيفة اللمس) كان اللمس هو السبيل الأول الى معرفة الأشياء ، وكان علم الطفل بأمه يتم عن طريق اللمس فضلا عن الشم (للجسد ورائحة اللبن) والذوق (للبن) . ولذلك كان الوجود بالنسبة للطفل هو ما يلمس فقط ، أما ما لا يلمس فلا وجود له عنده ، ولذلك لو نزعَت الأم حلما ثديها من فمه صاح باكيا ، لأن الثدي لم يعد موجودا .

وبعد حين تكتمل وظيفة الابصار ، فيكتشف الطفل لأول مرة أن الشيء قد يبقى موجودا دون أن يكون فى متناول اللمس ، ولذلك فهو يبكى حتى يرى أمه قادمة فيصمت . ذلك تقدم انفعالى كبير ، فنجم

(١) الاحباط = (Frustration) . وقد اقترح المؤلف ترجمة هذا الاصطلاح الى كلمة خذلان ، وفى هذه الحالة يسهل ترجمة الصفة Frustrated الى مخلول ، ولا يزال بعض الزملاء مترددا فى قبول هذا الاقتراح .

عن تقدم ادراكى هو أن من الأشياء ما يوجد برغم كونه غير ملموس .
ثم يدرك بعد ذلك نتيجة زيادة علمه بالعالم الخارجى أن اختفاء شىء ما
ليس معناه انعدامه ، وذلك بفضل نمو وظيفة السمع والتمييز بين
الأصوات ، فهو يبكى طلباً للثدى ، وبعد أن كان لا يصمت الا عند ما
يرى الأم قادمة قد يهدأ باله بمجرد سماعه صوتها تناديه من حجرة
أخرى . وهذا الادراك يعتبر اكتشافاً عظيماً بالنسبة للطفل ، وهو
يفسر لنا ولعه بلعبة « استغماية » ، اذ يظهر ذلك الولع فى نفس الوقت .
فنحن نخفى الوجه ثم نظهره فيضحك الطفل فى سرور زائد ، ويظل
مسروراً فى حالة اختفاء الوجه لأنه يتوقع ظهوره ، ولكن طفلاً فى مرحلة
قبل ذلك ، فى الشهر التاسع مثلاً من عمره ، تؤلمه هذه اللعبة لأن اختفاء
الوجه معناه عنده أنه غير موجود ومن ثمة كان الخوف فالبكاء . وهذا
الادراك يضيف الى الطفل فضلاً عن المعرفة ثقة وأماناً .

وعند ما يتم التوافق الحسى الحركى يزداد الطفل قدرة على ادراك
الأشياء المحيطة به ، فالانتقال من رؤية الشىء الى رؤيته والقبض عليه
معا الى القبض عليه وتقليبه والعبث به الى فحصه بأصابعه ، هو فى
نفس الوقت انتقال فى المعرفة من مرتبة دنيا الى مراتب أعلى . وتحدث
قفزة فى المعرفة بظهور الزحف فالمشى لما ينجم عنهما من اتساع دائرة
معارف الطفل فى ميدان الأشخاص والأشياء على حد سواء ، وعند ما
يكتسب القدرة اللغوية ويصبح من ثمة قادراً على توجيه الأسئلة
والتعامل المباشر يطرأ تطور ادراكى جديد . وهكذا يبدو لنا بوضوح
وحدة النمو ، وأنه لاصحة لما قد يتبادر الى الأذهان من انفصال النمو
الحسى عن غيره من نواحي النمو الأخرى حركية وادراكية وافتعالية ،
فالكل وحدة متسقة ، والنمو حركة واحدة متصلة .



خبرة الرضاعة :

إذا كانت الأم في حالة صحية طيبة ، وفي حالة انفعالية مستقرة ، وإذا كانت مقبلة في رضى وغبطة على اطعام الطفل من ثديها ، حينئذ لا بد أن يكون في موقف الرضاعة تعويض للرضيع عن الراحة التي كان ينعم بها في بيئة الرحم البسيطة الهادئة ، وتخفيف من صدمة الانتقال الى البيئة الخارجية الهوجاء . ومن أجل هذا نلج على اعتبار الرضاعة أخطر من أن تكون مجرد وسيلة لاشباع حاجة فسيولوجية . وانما هي على العكس من ذلك موقف اجتماعي شامل ، يشمل الرضيع والأم . وهي أول فرصة للتفاعل الاجتماعي بين الرضيع وبين أمه ، بل بين الرضيع وبين الحضارة التي تكون الأم قد تمثلت أساليبها في مواجهة مختلف مواقف الحياة ، ومن بينها مواقف الرضاعة والنظام وغير ذلك من مواقف التربية والتشكيل الاجتماعي للطفل .

وعند ما تحمل الأم وليدها بين ذراعيها لترضعه لأول مرة تكون لديها فكرة معينة عن طريقة ارضاع الطفل ، ومجموعة خبرات مستمدة من حضارتها خاصة بما ينبغي عمله في مواقف تغذية الطفل . ولكن مما لا شك فيه أنها تتعلم بنفسها من هذه المواقف أمورا كثيرة ، وتزداد قدرة مع الأيام على ارضاع وليدها ، كما تزداد مهارة في مجابهة المشاكل التي تنجم في مواقف الرضاعة والتغذية الطبيعية فيما بعد . وفوق هذا وذاك فهي تتعلم في كل لحظة التكيف لظروف وليدها الجسمية وامكانياته الخاصة . هذا وتختلف الأمهات ليس فقط من حيث المهارة في مجابهة مواقف التغذية ، بل كذلك من حيث التقبل النفسي لدور الأمومة . والتقبل النفسي هذا كفيلا بأن يشيع الحرارة في موقف الرضاعة إذ تكون الأم في حالة ارتخاء تام وهدوء انفعالي عميق وبالتالي لا بد أن تكون هذه حال رضيعها . ولذلك نستطيع أن نؤكد أن الأطفال الرضع كما يختلفون من حيث الغذاء الذي يحظون به من الأم ، فهم يختلفون كذلك من حيث الخبرات الانفعالية التي تزودهم بها مواقف الرضاعة ،

وأن نوع هذه الخبرات يتوقف الى حد كبير على مزاج الأم ، ومدى استقرارها الاتفعالي ، وعمق اقبالها على واجبات الأمومة .

وعند ما يلتقى الرضيع بالثدي لأول مرة تكون لديه قدرة فطرية على تقبل ما يوضع في الفم من غذاء ، غير أن هذه القدرة الفطرية لا تبدو مكتملة من المرة الأولى ، بدليل أن قدرة الرضيع على الرضاعة تزداد يوميا ، ويبدو أن الرضيع في المرات الأولى يحتاج الى معونة الأم حتى يتم له بلوغ حلمة الثدي الذي قد يفلت منه مرات عدة فيحاول — وقد شاع التوتر في كل جسده — أن يحصل عليها كي يواصل عملية الامتصاص . أي أن الرضيع يحتاج الى تجارب عدة حتى يجيد فن الرضاعة ، وهو منذ الرضعة الأولى يتعلم ذلك الفن تعلمًا تلقائيًا .

ويجب أن نعرف أن الفم مصدر لذة كبرى للرضيع أعم وأشمل من لذة اشباع التوتر الناتج عن الجوع ، فهو عضو ذو حساسية زائدة ، كما أنه في الوقت نفسه وسيلة الاحساس بوجود الأم ، والشعور بحنانها . عن طريق الفم يتلقى الطفل الغذاء المشبع ، والحنان المريح ، والأمن المهدىء ، وعن طريقه يتلقى مدركاته الأولى عن الأم ومواد العالم الخارجي . فحالما يستولى الرضيع على حلمة الثدي وينساب اللبن دافئا حلو المذاق ، مرطبا جنبات فمه وحلقومه ، مشيعا الهدوء في جسمه ، ينساب الأمن في شعاب نفسه ، ويتعلم الدرس الأول في الثقة بالعالم الخارجي . وعند ما تسحب حلمة الثدي من فمه قبل أن يشبع جوعه ، وقبل أن يطفىء عطشه ، يشيع التوتر في عضلاته ، كما يبدو من الحركات التشنجية المنتشرة ويصيح (بقمه) غاضبا ، ويفقد الشعور بالأمن ، وهكذا يتعلم الدرس الأول في تحمل الحرمان واحباط الرغبات . والرضيع لا يعبر عن غضبه بالصياح فحسب بل كذلك بأن يطبق بفمه على حلمة الثدي متشبثا بها ، ثم بالعض عندما تظهر الأسنان . وهو يتقزز حين يذوق طعما غريبا في اللبن فيطرده بفمه .

كل هذه شواهد تدل على أن اتصالات الرضيع تتركز حول الفم . ومعنى ذلك أن أى تنظيم للعادات المتصلة بالفم هو فى الوقت عينه تنظيم لاتصالات الرضيع . فلا عجب إذن أن يستخدم الطفل فمه فى مراحل حياته التالية للتعبير عن مشاكله الاتصالية ، كما يحدث فى حالة العض ، أو مص الأصابع ، أو فى حالة الاضراب عن الطعام ، أو فى صعوبات النطق ، كالتهته .

وإذا كنا نؤكد خطورة الدور الذى تلعبه المنطقة الفمية ^١ فى حياة الرضيع ، فلا يغيب عن بالنا أن هذه المنطقة بمثابة بؤرة يتركز فيها نشاط عام هو أول أسلوب يعتمد عليه الفرد فى التكيف للعالم الخارجى . نقول أول أسلوب لأن الشخص لا يلبث أن يعتمد الى أساليب أخرى أكثر ملاءمة لمراحل النمو التالية . ويتميز الأسلوب الأول بأنه « ادماجى » ^٢ . ذلك أن اتصال الرضيع بالعالم الخارجى طوال الأسابيع الأولى - على الأقل - يتم عن طريق استقبال الأورجانيزم لما يرد اليه من العالم الخارجى . فالرضيع اذا وضعت فى فمه الأغذية الملائمة ، يستطيع امتصاصها كما يستطيع بلع ما تنطوى عليه من سوائل ، أى أنه يتقبل المواد الغذائية ويدمجها فى كيانه العضوى . ثم انه يستطيع تنفس الهواء (يدمجه فى رئتيه) . وسرعان ما تصبح لديه القدرة على أن يستقبل بعينه كل ما يقع فى مجاله البصرى . واذا ما نبهنا يده تنبيهات معينة فتح راحة يده وقبضها كما لو كان يستعد لتناول الأشياء براحة يده . ويبدو أن حواس اللمس بدورها تتقبل التنبيهات المريحة . وهكذا يتبين أن الحواس والفم والأف تقوم كلها بنشاط استقبالى (ادماجى) ، مما يدعونا الى

(١) المنطقة الفمية : oral zone

(٢) الأسلوب الادماجى . . . incorporative mode . وللتوسع فى دراسة

الاساليب السلوكية المختلفة كما تنعكس فى عملية الرضاعة ارجع الى :

Erikson, Erik H.: Childhood and Society, Imago, London.
PP. 67-76.

القول بأن عملية الامتصاص أثناء الرضاعة هي مظهر واحد من مظاهر نشاط استقبالي يسود الأورجانيزم كله في هذه المرحلة الباكرة من مراحل النمو .

ولكن على الرغم من أن الأسلوب الإدماجي يسود المرحلة الفمية فإن الأساليب الأخرى تكون موجودة في الوقت نفسه ، ويلجأ إليها الرضيع من وقت إلى آخر ، ولكنها لا تلعب في المرحلة الفمية (أو لا ينبغي أن تلعب) غير دور ثانوي . فالرضيع يستطيع أن يضم فكه فيضغط باللثة ثم بالأسنان بعد ذلك على حلمة الثدي (الأسلوب الإدماجي الثاني)^١ ، وهو يستطيع أن يرد اللبن أو غيره من سوائل (أسلوب استبعادي)^٢ . ويمكن أن نلاحظ لدى الرضيع النشاط نزعة اقتحامية عامة تبدو في تشبهه بحلمة الثدي والضغط برأسه ورقبته على ثدي الأم كما لو كان يغوص فيه (أسلوب اقتحامي فمي)^٣ .

وان أي أسلوب من هذه الأساليب الثانوية في النشاط الفمي قد يبدو واضحاً لدى بعض الأطفال بينما لا نكاد نلاحظه لدى البعض الآخر . والمفروض أن تكون الغلبة في المرحلة الفمية للأسلوب الإدماجي الأول ، ولكن قد يحدث أن يسيطر على سلوك الرضيع أحد الأساليب الثانوية نتيجة نقص أو عجز في قدرة الرضيع على الضبط الداخلي ، أو نتيجة نقص أو انعدام التنظيم المتبادل بين الرضيع وبين مصدر الغذاء (الأم) . وسوف نعود إلى هذه النقطة فيما بعد .

والخلاصة أن « الأسلوب الإدماجي الأول » يسيطر على نشاط

(٣) الأسلوب الاقتحامي الفمي Second incorporative mode

(٢) الأسلوب الاستبعادي Eliminative mode

(١) الأسلوب الإدماجي الثاني Oral-intrusive mode

(٤) Oral-respiratory-sensory stage

المنطقة القمية في المرحلة القمية الأولى . ومع ذلك نكون أدق لو سمينا هذه المرحلة « المرحلة القمية - التنفسية - الحسية » ، وذلك لأن الإدماج في هذه المرحلة ليس أسلوب المنطقة القمية وحدها ، بل هو الأسلوب السائد في سلوك هذه المناطق جميعا ، حتى سطح الجسم كله الذي ينبغي أن نعتبره من أعضاء الحس . إن أعضاء الحس جميعا والجلد كذلك تكون في هذه المرحلة مستعدة لتقبل التنبيه الخارجي وتكون متعطشة تعطشا متزايدا للتنبيه الملائم . نستطيع أن نقول إذن إن النشاط الإدماجي في هذه المرحلة ينتشر من « بؤرته » في المنطقة القمية إلى جميع المناطق الحساسة في سطح الجسم ، هذا مع وجود أساليب أخرى تعمل بصفة ثانوية في الظروف السوية ، ولكنها تكتسب لدى بعض الأطفال أهمية نسبية نتيجة نقص في قدرة الطفل على الضبط الداخلي ، أو في التعاون بينه وبين أمه على تنظيم عملية التغذية .

ومن أمثلة نقص الضبط الداخلي أن يصاب الرضيع بتشنجات في فتحة المعدة المؤدية إلى الأمعاء ، فلا يكاد يتقبل الطعام (سلوك ادماجي) حتى يضطر إلى رده (سلوك استبعادي) . وهكذا يأخذ السلوك الاستبعادي مكانه إلى جانب السلوك الإدماجي الذي ينبغي أن تكون له السيادة في هذه المرحلة : أي أن الرضيع يستخدم النوعين من النشاط معا ، حتى إذا استمر الاضطراب وتفاقم ، وعجزت البيئة عن مواجهته ، كانت النتيجة الحتمية أن ينمو قبل الأوان الأسلوب الاحتفاظي ^١ ، إذ يتعود الرضيع اغلاق فمه ممتنعا عن بلع الغذاء دلالة على فقدانه الثقة في مصدر الغذاء .

أما فقدان التنظيم المتبادل لعملية الرضاعة فيبدو في حالة تعود

(١) الأسلوب الاحتفاظي Retentive mode ويمكن تسميته الأسلوب الادخاري ،

ويتمثل هذا الأسلوب في تردد الطفل في أكل الحلوى واحتفاظه بها في فمه أطول مدة ممكنة

كي يحظى بأكبر قدر من اللذة .

الأم (مصدر الغذاء) أن تسحب حلمة الثدي من بين شففتي رضيعها اما لأن الرضيع يضغط عليها ضغطا مؤلما ، أو لأنها تخشى أن يفعل الرضيع ذلك . حينئذ نجد أن الرضيع بعد أن كان يمتص اللبن في هدوء وارتخاء ، قد ينمو لديه قبل الأوان أسلوب العض . ذلك أن انسحاب حلمة الثدي تؤدي بالضرورة الى فعل منعكس هو محاولة الرضيع أن يضغط باللثتين على حلمة الثدي حتى لا تقلت منه . وهكذا تنمو لديه عادة العض قبل ظهور الأسنان . ويؤكد لنا المحللون النفسيون أن هذا الموقف نموذج لأشد الاضطرابات التي تصيب العلاقات الانسانية . ولا عجب فان توقع الطفل ضياع مصدر الغذاء يؤدي الى العض ، ولكن العض يزيد من احتراس الأم وخوفها فتمنع في سحب الثدي من طفلها فيدعم ذلك أسلوب العض لديه (الأسلوب الادماجي الثاني) وبذلك نجد أنفسنا بصدد حلقة مفرغة هي اضطراب حق في أول علاقة اجتماعية بين الطفل وبين البيئة الخارجية .

يبدو اذن أن تعاون الأم والرضيع على تنظيم عملية الرضاعة شرط ضروري لهدوء الطفل انفعاليا ، ولنمو اتجاهات اجتماعية سوية لديه . ويبدو كذلك أن هذا التعاون لا يحقق مكسبا للرضيع وحده بل لأمه كذلك . فاذا سارت الرضاعة سيرا طبيعيا ففي هذه الحالة يكون الفم وحلمة الثدي معا مركزا لموجة شاملة من الحرارة والحنان المتبادل ، موجة لا تتوقف عند حدود فم الرضيع وثدي الأم ، وإنما تسري في جسم كل منهما ، ويستجيب لها كيان كل منهما استجابة الراحة والاستمتاع . وبذلك تصبح هذه العملية (الاجتماعية التعاونية) مصدر أمن وسعادة عميقة للطرفين .

ولا شك أن طفلا حظى بهذه الخبرات السارة لابد أن يكون أكثر من غيره ثقة في العالم ، وتفاؤلا ، وقدرة على المنح . أما ان كان موقف الرضاعة مصدر خبرات مؤلمة كالشعور بالحرمان ، والغضب ،

وفقدان الثقة ، فلا بد أن يلجأ الطفل الى أساليب غير تواقفية محاولاً الحصول على ما يريد فيعتدى تارة ، ويدخر ما يعطى له تارة أخرى ، ويطلب أحياناً ما لا يكون في حاجة اليه ، ويقنع أحياناً أخرى بالخيال يلوذ به كي يستمتع بالملذات التي حرم منها .

يكون الطفل في الأسابيع الأولى طفلاً متقبلاً للتنبيهات وللغذاء كما أسلفنا . ولكنه سرعان ما ينتقل الى مرحلة جديدة يبذل فيها بعض الجهد في موقف الرضاعة ويكون أقدر على توجيه نشاطه الفمى الإدماجى ، وتزداد اللذة التي يحصل عليها من هذا النشاط اذ يتعلم الضغط على حلمة الثدي أو ما يعطى له من أشياء ، (نشاط إدماجى ثان) . ولا تلبث أسنانه أن تنمو الواحدة بعد الأخرى ، فتزداد قدرته على النشاط الإدماجى فيغرس أسنانه في الأشياء ، ويقطعها أى يزداد ايجابية في نشاطه الفمى . ولكن الأسنان مصدر آلام عدة أثناء نموها ، آلام تتركز في اللثة مما يزيد لدى الرضيع الميل للعض ، ولا بد أن العض في هذه الحالة مصدر راحة كبيرة على الرغم من أنه مظهر للحق والتوتر . وهكذا نرى كيف يتركز في سلوك واحد اتصالات متعارضة .

وفي هذه المرحلة تزداد احتمالات توتر العلاقات بين الطفل وأمه . وتتوقف سلامة نموه الانفعالى على موقفها منه ، وقدرتها على مجابهة سلوكه العدوانى النامى .

خبرة الفطام :

حادث هام يطرأ على حياة الطفل خلال العام الأول من عمره ، مصحوباً باضطراب انفعالى ناجم عن الانتقال من عادات فى الأكل الى عادات جديدة : من الرضاعة أى امتصاص سائل لا يحتاج الى أى جهد ، الى الأكل بالأسنان . لطعام يحتاج الى أعمال جديدة ، كالمضغ والبلع ، وما ينجم عن ذلك من تغير فى الاحساسات المعدية والمعوية

والإخراج ؛ من احساس لذيذ في حضن الأم الى عملية جافة هي الأكل بعيدا عن ذلك الحضن . فالقطام منع للثدى ومن ثمة كان منعاً للحب . ولهذه الاعتبارات النفسية وجب أن يتم القطام بحذر حتى لا يؤدي الى عواقب نفسية وخيمة ، ولا يصح أن يتم فجأة بل لا بد من تعويد الطفل على الرضاعة من الزجاجاة أو الملعقة (قبل أن تتوقف الرضاعة) منذ الشهر التاسع وذلك حتى يدرك قبل حلول القطام أن ثم علامات أخرى على حب الأم غير وضع الثدي في فمه . ومن الخطأ الجسيم أن نمضي مع رغبة الطفل في الثدي فتؤخر عن المعتاد موعد القطام فذراء معناه تثبيت للعادات الطفلية واعاقة لسير النمو الطبيعي ، وعن مثل ذلك تنجم الأساليب الطفلية التي يلجأ لها كثير من الكبار في حياتهم الاجتماعية ، من حيث التثبيت والركون الى الدعة والسلوك الهروبي . وكثير من الكبار من يرتد الى وسائل الرضيع لكسب الحب ، هي التظاهر بالضعف والعجز أو الاحتجاج الأعمى . واذا كنا نعلم أن الطفل مرهف الحساسية لمشاعرنا ، وأنه منذ الرضاعة يستشف هذه المشاعر من صوتنا وحركتنا ولمسنا له دون أن تظن الى أن هذه المشاعر تنعكس في هذه الأمور التعبيرية ، فليس عجيباً أن تبذر بذور الاضطرابات أو القلق النفسي في الطفل من جراء موقف الأم منه ابان الرضاعة وحين القطام . ولذلك وجب أن يكون موقفنا في الحالين موقف الهدوء والاتزان الاتفعالي وعدم الغلو في اظهار القلق ازاء ما قد يبدر من صعوبات خاصة بالتغذية .

عادات الإخراج :

تخضع وظائف الإخراج لما تخضع له الوظائف الأخرى من تنظيم تفرضه البيئة على الطفل ، فالبيئة تحاول جاهدة أن تكسب الطفل عادات النظافة . ولكن تحكم الطفل في هذه الوظائف لا يتم في بادئ

الأمر ، بل لابد من نمو معين يطرأ على العضلات القابضة على المثانة والمستقيم حتى يصبح بمقدوره ضبط وظائف الاخراج . في الشهر التاسع يصبح الطفل قادرا على ضبط المستقيم ، وفي نهاية السنة الثانية يتمكن من التحكم في نشاط المثانة . ولكنه قد يتخلف عن غيره من الأطفال بسبب المشاكل الاتقالية التي تنجم عن أخطاء في التربية . وعملية الاخراج مصدر تجارب ومشاعر مختلفة ، وعندما يفطم الطفل تزداد هذه التجارب اذ تتضح وظيفة الأمعاء ، فيثير انتباه الطفل تمدد المستقيم وحركات التفريغ . وقد يجد لذة في امساك الافراز ، (نشاط احتفاظي) .

وسرعان ما يدرك الطفل أن سلوكه الاخراجي يثير لدى أمه أو مربيته وغيرهما من الأهل استجابات عدة من تفرز الى غضب الى عطف ، ويلبس كذلك شدة اهتمامهم بتشكيل سلوكه الاخراجي طبقا لمعايير معينة ، ونظام دقيق . وقد يتعلم الطفل أن التبول أو التبرز أفعال وسيلة في الحصول على اهتمام الأم ، أو في اغضابها . وبذلك يكتسب هذا السلوك أو ذاك معنى سيكولوجيا ، ودلالة اجتماعية .

وهكذا لا يعود السلوك المتصل بالامعاء والمناطق الشرجية والبولية مجرد سلوك فسيولوجي ، بل تعبيرا عن مشاعر نفسية كالقلق والخوف والحاجة الى العطف ، وعن اتجاهات اجتماعية وأساليب في مواجهة مشاكل الحياة ، على نحو ما بينا عند الحديث عن أساليب الرضاعة وارتباطها باتجاهات الرضيع الاتقالية في المستقبل .

وقد كشفت لنا الخبرة الاكلينيكية التحليلية عن الارتباط الوثيق بين سمات الشخصية وأساليب مجابهة الواقع ، وبين الأنماط السلوكية التي تعلمها الطفل أثناء تشكيل سلوكه الشرجي والبولي . فالمرضى بوسواس النظافة والتطهير يحاول عن طريق هذا السلوك مقاومة

التقزز الذى طالما أشعرته البيئة به فى طفولته ازاء عملية الاخراج ، وغير خاف ما يتصف به مثل هذا الشخص من اصرار وعناد وجمود ، وهذه سمات تخفى قدرا كبيرا من التوتر الانفعالى الناتج عن صراعات نفسية لا شعورية ترجع الى مامر به من تجارب مرة فى المرحلة الشرجية .

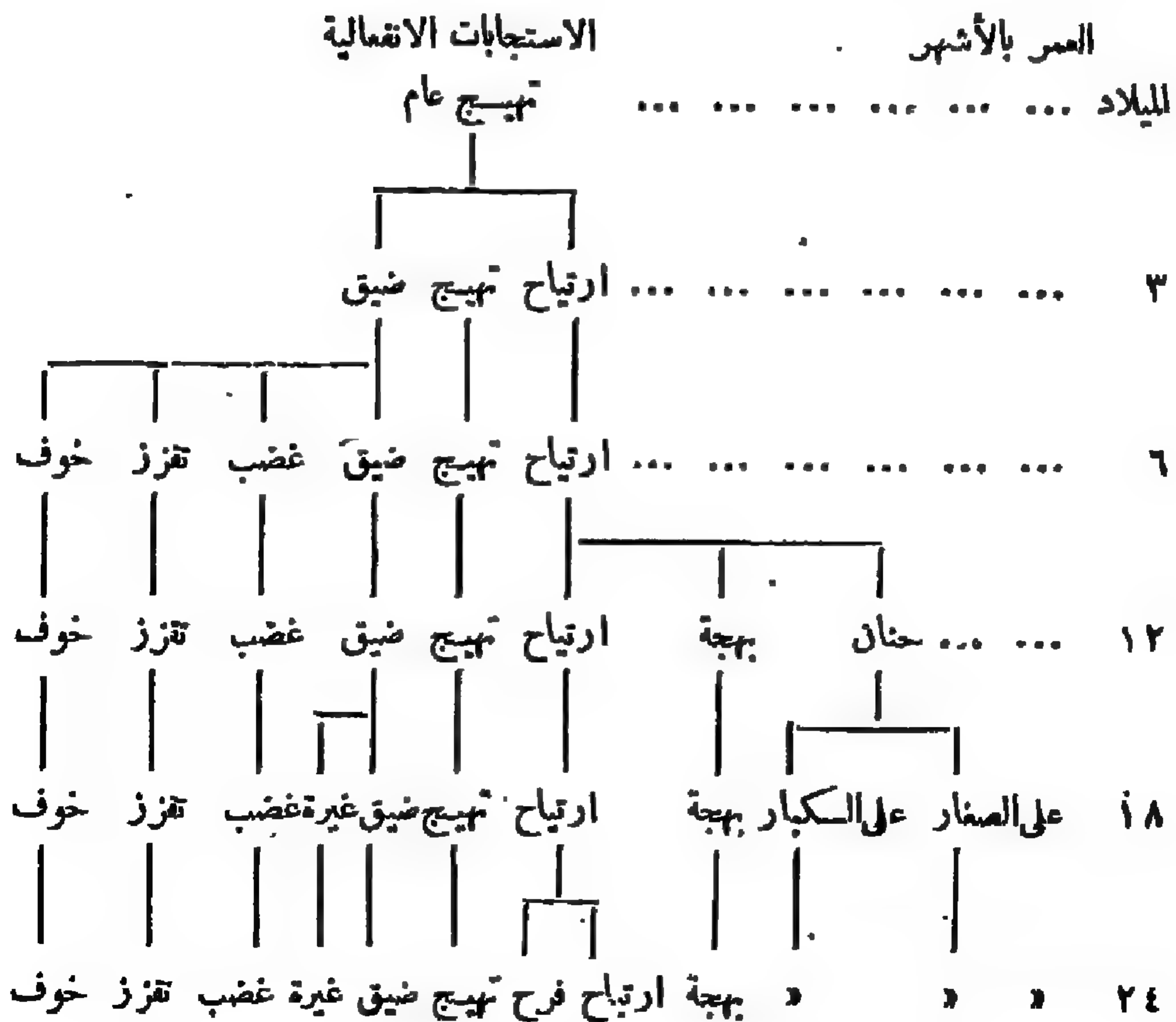
النمو الانفعالى

لا نستطيع من ملاحظتنا لسلوك الطفل المولود حديثا أن نميز انفعالات محددة كالخوف ، والغضب ، والحب ، أو ما يتصل بها . وكل من نسب الى الطفل الوليد مثل هذه الانفعالات من علماء النفس القدامى انما كان يقرأ فى استجابات الطفل استجاباته هو لو اكتنفته نفس المواقف . ان السلوك الانفعالى الذى يستجيب به الطفل للمنبهات الطبيعية كالأصوات المرتفعة ، أو الجوع ، أو السقوط ، أو الضغط ، أو الألم ، أو اندفاع الهواء فى وجهه ، انما هو استجابة شاملة وليس استجابة مفردة لهذا المنبه أو ذاك ، هو حالة تهيج عام استجابة لموقف عام أيضا . أما الحكم بأنه خوف أو حب أو غضب أو غير ذلك من انفعالات معينة فحكم لا يستند الى دليل حاسم ، وفيه تزيد من عندياتنا . ان أى منبه من المنبهات السالفة الذكر ان حدث فجأة أحدث لدى الوليد نشاطا عضليا ، عشوائيا ، لا هدف له ، مصحوبا بالبكاء . ولا بد له كى يستطيع الاستجابة الانفعالية لهذه المنبهات من قوة كافية . فلو أسقطنا رضيعا فى اليوم الرابع أو الخامس قدما أو قدمين ، لم تبدر منه استجابة ملموسة اللهم إلا بعض حركات عشوائية برجليه وقدميه . وكلما كان الرضيع حديثا كان فى حاجة الى تنبيه أشد كى يستجيب . وما يصدق على التنبيه المؤلم يصدق على التنبيه السار كالربت (Stroking) والتدليل (Petting) اللذين لا يستجيب لهما أكثر الأطفال حديثى الولادة .

فى الشهور الأولى من حياة الرضيع لا نكاد نميز انفعالا محددًا استجابة لمنبهات معينة . بل تكون الاستجابة الانفعالية تهيجا عاما لا

تتبن فيها انفعالا بالذات ، ولا يستطيع علماء النفس أن يتفقوا على عناوين لهذه الاستجابة في مختلف الأعمار . ولكنهم يجمعون على أن الطفل كلما تقدم في السن أخذ التهيج العام يتميز بالتدرج ، ويمكننا أن نتعرف انفعالات معينة ثم تأخذ الانفعالات في التنوع والتزايد من التهيج العام الى الانفعالات الخاصة .

والجدول الآتي يوضح التميز المقصود في مختلف فترات الطفولة الأولى ، وقد وضع على أساس ملاحظات بعض الاختصاصيين لمجموعة كبيرة من الأطفال في إحدى المؤسسات ، وبالرغم من أنه لا يعد نهائيا ؛ بيد أنه محاولة طبية لتوضيح النمو الانفعالي لدى الأطفال على أساس الدراسة الواقعية ١ .



(١) الجدول مأخوذ عن :

Bridge, (1932) Child Development, vol. 3, P. 340.

يلاحظ أن الاستجابة العامة البدائية لا تختفى بظهور الاستجابات الانفعالية الخاصة بل تظهر في بعض المواقف رغم وجود هذه الأخيرة ، مثال ذلك أنه بالرغم من أن الطفل في الشهر السادس من عمره يغضب ويتقزز ويخاف فهو قد يبدي شعورا عاما بالضيق. ويلاحظ كذلك أن الانفعال الواحد قد يتخصص فالحب الذي يبديه الطفل في نهاية السنة الأولى يصبح في منتصف السنة الثانية أكثر تحديدا وتخصصا حتى لنميز فيه العطف على الصغار وحب الكبار وبينهما فارق واضح في هذه السن. ونلاحظ أخيرا أن الاستجابات الانفعالية وعددها إحدى عشرة ، التي تبدو في نهاية السنة الثانية نشأت جميعا عن استجابة انفعالية عامة واحدة تبدو منذ الميلاد ، هي حالة التهيج العام التي لا يحق لنا أن نصفها بالفرح أو الغضب أو الخوف إلا فيما بعد .

التعلم والانفعال :

على الرغم من أن الاستجابة الانفعالية تحدث عند الطفل تلقائيا وبدون سابق خبرة ، فالأكتساب عامل هام في النمو الانفعالي ، إذ يتعلم الطفل من البيئة أن يستجيب لأشياء لم يكن يستجيب لها من قبل. من ذلك أن خوف الطفل من الثعابين لا يحدث عادة قبل سن الثانية أو الثالثة ، وكثير من الأطفال لا يخافون منها حتى بعد هذه السن ، وكذلك بعض الراشدين . ويأتي الخوف من الثعابين مما يسمعه الطفل عنها من قصص ، ومن استجابة غيره لها استجابة الخوف ، وربما ينشأ عن تحول الخوف من كل غريب غير مألوف الى الثعابين بالذات . وقد كشفت الدراسات عن الصلة الوثيقة بين خوف الوالدين وخوف طفلهما فالأب الذي يخاف الظلام أو البرق أو أشخاصا معينين أو الثعابين ، يغرس في طفله الاستعداد للخوف من نفس الأمور . ذلك أن الطفل شديد الحساسية لما يطرأ على الكبار الذين يرعونه من انفعالات حتى ولو لم يفتن إليها الكبار أنفسهم .

خصائص الانفعال عند الطفل :

يعبر الوليد عن مختلف انفعالاته بالصياح والحركات الجسمية ، وكلها تبين الى أي حد تمتاز الانفعالات بالحدة والتطرف وسرعة التقلب بين الأضداد . ومن أهم أسباب حدة الانفعال في هذه المرحلة من عمر الطفل عدم التوازن بين دوافعه أو رغباته وبين امكانياته . فرغباته جارفة ولكن امكانياته محدودة ولذلك كانت الأم أو غيرها ممن يشرف عليه هي الوسيلة الى تحقيق هذه الرغبات ، والتوازن معدوم كذلك بين هذه الدوافع وبين قدرته على ضبط نفسه .

ونضيف الى ذلك عاملا ادراكيا هو قصور الطفل عن فهم فكرة الزمن ، ومن ثمة عن ادراك معنى التأجيل والانتظار . فقد أسلفنا أن الطفل يعرف في المرحلة الأولى عن طريق اللمس وفي هذه المرحلة يكون غير الملموس بالنسبة اليه غير موجود ، ثم عن طريق البصر حين يكون غير المرئي غير موجود وهكذا :

فالطفل اذا غابت أمه عن بصره أو الطعام عن فمه صاح في أسى ويأس لأن الطعام والأم لا وجود لهما ، وهو لا يستطيع أن يدرك أن الشيء قد يوجد ولو لم يكن ملموسا أو مرئيا أو مسموعا . أي أن تأجيل الطلب عنده رفض صريح . ذلك عن الطفل في السنة الأولى والثانية فهو بمجرد الشعور بالرغبة يبكي ضيقا ، لأن عدم تحقق الرغبة مباشرة معناه الحرمان منها ، في حين أن طفلا في الثالثة من عمره مثلا يطلب أولا وينتظر دقائق تحقيق رغبته قبل أن يبكي ، في حين أن الراشد قد ينتظر عاما بل أعواما . وهكذا يرتبط نمو السلوك الأخلاقي وقدرتنا على ضبط أنفسنا بنمونا العقلي (بنمو فكرة الزمن مثلا ووضوح فكرة التوقع والتأجيل) .

يتقدم الطفل نحو الاعتدال بالتدريج ، وهذا التدرج يتمشى كما قلنا مع ازدياد معارفه ونمو قدرته العقلية ، فهو ان تدرج من المعرفة عن

طريق اللمس الى المعرفة عن طريق البصر هداً بمجرد أن يرى أمه قادمة ، في حين أنه لم يكن يتوقف عن البكاء جوعاً من قبل الا ان وضع الثدي في فمه ؛ وعند ما يكتسب المعرفة عن طريق السمع يتوقف عن البكاء أو يعرب عن فرحه بمجرد سماعه صوت أمه أو وقع خطواتها حتى قبل أن يقع بصره عليها ؛ فكأنه هنا يتذكر أنه نال فيما مضى ما طلبه بعد قليل ، ومن هنا يبدأ الطفل يتنبه الى بشائر الاشباع المستقبلية بعد أن كان لا يتنبه لغير الاشباع المباشر ، هنا استرشاد بالماضي وتخيل أو توقع للمستقبل ، وبتعبير آخر ادراك فكرة الزمن التي تعد حادثاً هاماً لا من حيث تأثيرها في التطور العقلي بل وفي التطور الأخلاقي أيضاً . ثم يزداد الانفعال هدوءاً بنمو اللغة اذ تعتبر وسيلة جديدة متطورة للتعبير عن الانفعالات والتخفيف من حدتها ، لأنها تقلل من الشعور بالعجز الذي كان يشعر به الطفل قبل اكتسابها ، وكذلك بنمو بعض الوظائف كالمشي والأكـل ، فهما بدورهما يقللان من الفرق الشاسع بين الرغبة والقدرة ، ومن ثمة يقللان من الشعور بالعجز .

النمو اللغوى

تبدأ اللغة - من حيث هي القدرة على التعبير للغير عن الانفعالات والأفكار ، وفهم تعبيرات الغير - قبل نشأة الكلام اللفظى بوقت طويل : فمما الكلام غير امتداد للتعبير الانفعالى . والمعروف أن وظيفة الانفعال الأساسية أو الفطرية - بتعبير آخر - المحافظة على الكائن العضوى ، وأنه لا يكون فى بادئ الأمر ذا وظيفة اجتماعية ، انما يكتسب السلوك الانفعالى صفة التعبير والمعنى عن طريق التعلم . عند ما يولد الطفل يبعث صرخته الأولى التي ليست لها قيمة سيكولوجية معينة فهي لا تتصل بألم أو ضيق أو أى انفعال معين ، ولكنها تنتج عن اندفاع الهواء الى الرئتين مع عملية الشهيق لأول مرة

في حياة الوليد . وبعد ذلك يصبح الصراخ متصلا بالحالة الانفعالية فيعبر عن الضيق أو الألم بوجه عام ويعبر عن الحاجات الطبيعية ويظل الصراخ تعبيرا عن انفعال عام طوال الشهور الأربعة أو الخمسة الأولى . والطفل لا يعبر عن هذه الأمور بالصراخ فقط بل انه طوال العام الأول ان استثير يستطيع أن يصلب جسمه ، ويفرد ذراعيه ، ويقذف بالأشياء ويتشبث بالأشياء والأشخاص ، ويرفس .

وكلما زاد عمره اتسعت دائرة حركاته وتعددت في التعبير عن مختلف الانفعالات الآخذة بدورها في الازدياد والتنوع . وسرعان ما يكتشف الطفل أن هدره وغرغرة وابتسامته وبكاءه تحدث تأثيرات معينة فيمن يحيط به ، وتستثير سلوكا معيناً من جانبهم حياله ، فيربط بين مختلف هذه التعبيرات وبين التأثيرات الناتجة عنها ثم يتعرف هذه التأثيرات . مثال ذلك أنه يصبح قادرا على أن يميز بين الصوت الغضوب والصوت الحزين والصوت المبتهج بعد أن ربط بين صوته هو في هذه الحالات والتأثير الذي أحدثه في المجتمع . وهنا يقال ان الانفعال اكتسب الى جانب وظيفته البيولوجية الأصلية وظيفة اجتماعية لغوية .

الكلام :

ويظهر الكلام تزداد القيمة اللغوية للسلوك الانفعالي ، ذلك أن الطفل يستطيع حينئذ أن يطالب ويسب ، ويشكو ، ويتوعد ، ويقسم ، ويتحدث عن الآخرين ، ويفهم عنهم ، ويفهم أفكاره ، ويطلعهم على شعوره .

يتوقف نمو الكلام على نمو أجهزة النطق : الحلق والأسنان واللسان والأنف والحنجرة والحبال الصوتية والجهاز التنفسي ، فجميع هذه الأعضاء شروط لازمة للنطق من حيث هو عملية فسيولوجية . وأى خلل في احداها أو أى قصور في تآزرها الوظيفي ينجم عنه حتما خلل في وظيفة النطق . ولكن الكلام ، أخيرا وقبل كل شيء ، يتوقف على

الذكاء والقدرة على ادراك المعنى الكلى . فما الكلمة الا صوت دال على فكرة ، والفكرة تحتاج كى تدرك الى قدر معين من النمو العقلى . ولذلك كان الكلام وظيفة اختص بها الانسان من سائر أنواع الحيوان ، لأنه الحيوان الوحيد الذى يدرك — فضلا عن المحسوس المفرد — المعنى المجرد الكلى ^١ . ولهذه الصلة الوثيقة بين الكلام والقدرات العقلية ، كانت اللغة الكلامية مقياسا قيما للمستوى العقلى ، وكان أذكى الأطفال — فى الظروف الطبيعية — أسرعهم الى اكتساب التعبير الكلامى ، وكان التفوق اللغوى لدى التلاميذ مرتبطا ارتباطا موجبا عاليا بالذكاء الفطرى .

أما عن تطور الألفاظ من حيث هى أصوات فالمشاهد أن أول الأصوات اللفظية ظهورا هى أصوات الحروف المتحركة مثل الهمزة . وأول الحروف الساكنة ظهورا الشفهى منها مثل : م — ب — پ ، وقد تسبقها فى الظهور الحروف الخلقية . وآخر الحروف ظهورا السائلة ، بل ان الكثير من الأطفال لا يستطيع نطق حرف كالراء قبل نهاية الطفولة كلها . على أن هذه الحروف لا تنشأ فجأة بل تنبعث من الأصوات الفطرية بالتدريج . ذلك أن الطفل فى السنة الأولى قد يستخدم فى غمار هذره كثيرا من الحروف المتحركة والساكنة التى تدخل فى تركيب الألفاظ .

فالهذر الذى يبدأ حوالى الشهر السادس عبارة عن احداث مقاطع لا معنى لها على نحو آلى ، مقاطع تختلف فى الصوت ، ولكن يتكرر المقطع عادة عدة مرات . ويسمع الطفل صوته بطبيعة الحال فيجد فى ذلك لذة ، فيكرر الضبوت . فالهذر تمرين على النطق ، تمرين للسان والشفاه على وجه الخصوص . ويقال ان جميع الأصوات اللازمة لأية لغة من اللغات ينطقها الطفل فى هذه الفترة ، فتكون المادة الخام

(١) أساليب التفكير ، الفصل الاول تأليف عبد المنعم الملبجى .

مهياة لا ينقصها غير التشكيل . لا يعنى هذا أن الطفل يستطيع أن ينطق كلمة بمجرد سماعه لها فلا بد لذلك من مران طويل .

عند ما يصبح النطق ممكنا ، تتبعه الرمزية ، أى خلع المعانى على اللفظ ، الأمر الذى يتحقق عن طريق التعلم . وما أن يكتسب اللفظ معنى حتى يصبح كلمة . ويكتسب المعنى على النحو التالى : تستعمل الأم اذ تشجع الطفل على الهذر والثرثرة كلمات مشيرة الى أشياء معينة . تقول « باب » مثلا وتشير اليه اذ تنطق باللفظ ، وبتكرار هذه العملية يربط الطفل بين اللفظ وبين مدلوله . حتى اذا رأى الباب نطق باللفظ دون أن يسمعه من أحد . هكذا يتم ميلاد المعنى ، وبذلك يستطيع الطفل تسمية الأشياء والمواقف . والاسم فى بادىء الأمر عام جدا . فالبن مثلا يطلق على موقف التغذية كله ، ثم يتخصص المعنى المبهم ويتحدد . بسماع الطفل لنفس اللفظ أكثر من سياق واحد مع الاشارة الى نفس الشيء .

وعند ما تبدأ مرحلة اكتساب المعانى يبدأ قاموس الطفل يتكون . ويحدث هذا النمو طفرة عند ما يفطن الطفل أن لكل شيء اسما ، فذلك اكتشاف يحدث فجأة فى حياة الطفل . وأسبق المفردات ظهورا الأسماء ، ثم تليها الأفعال ، وآخر المفردات ظهورا ما دل منها على صفات ثم ما يشير الى العلاقات (حروف الجر ، أفعال التفضيل الخ ...) .

ولكن للكلمات أحيانا فضلا عن المعنى دلالة انفعالية . لنفرض مثلا أن طفلا خرج يتنزه مع أمه فى الشهر الرابع عشر من عمره فتقدم منه كلب ليتمسح به ، فلو صاحت الأم فى هلع ، حدثت له نفس الاستجابة . ولذلك قد يرتبط لفظ الكلب فى ذهن الطفل لا بمعناه فحسب بل وبالخوف أيضا . ومثل هذا يقال على عدد لا حصر له من الكلمات تنطوى على قيم انفعالية يكتسبها الطفل من جراء نطق الآباء بها نطقا مشبعا بشعور معين . وأكثر هذه الكلمات

ما اتصل بالأحكام الأخلاقية التي يصدرها الآباء في مختلف المواقف مثل كلمة قبيح وجميل ، وحسن ووردي ، فعالبا ما ينطق بها الآباء مشبعة بانفعال واضح لا بد مخلف أثرا عميقا في نفس الطفل يرتبط في ذهنه بمعنى اللفظ وصورته .

ويحسن بعد ذلك العرض أن نضع ثبنا يبين نمو الكلام من حيث الكم والكيف .

عند الميلاد : الصرخة الأولى (فعل منعكس آلى) .

من الميلاد حتى الشهر الرابع : أصوات بدائية هي استجابة لتعاب وحاجات جسمية صرفة وارتباطها بالمعنى غير ملحوظ .

الشهر الرابع والخامس : أصوات متميزة تنتج عن نضج معين يطرأ على الأعصاب في المراكز العليا ، والتوافق بينها وبين عضلات الفم والحنجرة والخلق .

الشهر السادس : بدء الحروف اللفظية .

» الثاني عشر : ستة مفردات .

» الخامس عشر : عشرة مفردات .

» الثامن عشر : من عشرين الى خمسين كلمة .

في نهاية السنة الثانية : يكتشف الطفل أن للأشياء أسماء فيزداد تقدمه اللغوي ازديادا سريعا حتى يبلغ محصوله في نهاية السنة الثالثة ثلاثمائة كلمة . وفي نهاية السنة الثانية يبدأ في استعمال الضمائر ومعنى هذا القدرة على التمييز بين الناس وبين نفسه كذات لها كيائها الخاص .

النمو الاجتماعي

السلوك الاجتماعي - إن تحريتنا اندقة - لا يطلق الا على التبادل الاجتماعي المنظم ، الأمر الذي لا نجده لدى الأطفال قبل سن الثامنة أو السابعة ، حين يظهر اهتمام الطفل بغيره من الأقران أو الكبار ، في محيط الأسرة أو في خارجها ، وحين يصبح في مقدوره أن يشترك مع غيره في نشاط موحد ، ويتبادل مع غيره المشاعر والكلام والأفعال ودية كانت هذه الأمور أو عدائية . وقد عبر « بياجي » عن هذه الحقيقة بقوله : « ان الغريزة الاجتماعية لا تنشأ ... في أشكالها الواضحة البيئة قبل سن السابعة أو الثامنة » ، ومع ذلك فان بدايات السلوك الاجتماعي الحق توجد في الطفولة المبكرة ، وبذوره الأولى تنبت في محيط الأسرة ذاتها . فيمكن أن نعتبر علاقة الطفل بأمه منذ الشهور الأولى من عمره علاقة اجتماعية ، فهي تنطوي على تبادل الشعور والسلوك ، على التأثير من جانب والاستجابة من الجانب الآخر .

وأول وسيلة من وسائل الاتصال الاجتماعي لدى الطفل هي التفاعل . وقد قام واشبورن بدراسة الابتسامة والضحك لدى الأطفال في السنة الأولى من العمر فوجد أنهما يمران بأطوار محددة : من الشهر الثامن الى العشرين يستجيب الطفل لابتسامة غيره . بأن يتسم هو أيضا ، من الشهر العشرين الى الأربعين تسود الاستجابات السلبية ، وربما كان ذلك لأن الطفل يكون قد صار أكثر قدرة على تمييز الغرباء من الأقرباء . ولكنه يعود الى الابتسام ثانية بعد الشهر الأربعين . أما الضحك فيظهر في مرحلة متأخرة عن الابتسام ، وهو عند الطفل وثيق الاتصال بالانفعالات ، ويعتبر الابتسام من حيث هو استجابة اتصالية تكيفية علامة على بدء الاستجابة الاجتماعية . ويزداد الطفل قدرة على الاستجابة الاجتماعية بظهور وظيفة الكلام .

أول علاقة اجتماعية في حياة الطفل هي علاقته بأمه ، ولكن الأم بادية الأمر ليست بالنسبة اليه ذاتا مستقلة ، بل هي جزء منه . هي مصدر الغذاء والراحة والأمن ؛ وهي كذلك — عند ما تسحب الثدي من فمه أو تبتعد عنه — مصدر الحرمان والألم والخوف . هذه الاتفاعلات جميعا تتركز حول ذلك الجزء من العالم الخارجى الذى يميزه الطفل فيما بعد باسم الأم .

ولما كانت الأم هي المربي الأول : تنظم مواعيد الرضاعة ، تشبع رغبات الطفل مباشرة أو تؤجل اشباعها ، كانت هي التى تعطى لوجدان الطفل طابعه الخاص حتى اذا شرع يميز بين نفسه كذات مستقلة وبين العالم الخارجى كوجود منفصل عنه ، كان شخص أمه في مقدمة موضوعات العالم الخارجى لأنها أكثرها ارتباطا برغباته وانفعالاته المختلفة . وعن طريق معرفة الطفل بأمه يصل الى معرفة العالم الخارجى مثال ذلك أن أول فكرة تتكون في ذهن الطفل عن الأحجام والأبعاد المكانية يستقيها الطفل من فحصه لجسم أمه وعبثه بأجزائه المختلفة . وقد يينا أن أول فكرة عن الزمن تتكون عنده نتيجة الفترات التى تحددها الأم للفصل بين مواعيد الرضاعة .

عند ما يصبح الطفل قادرا على التنقل وحده في المكان ، فيغادر حضن الأم ، ويعتمد على نفسه في فحص الأشياء والوصول الى الأشخاص ، تكون الأم قد أصبحت شخصا مستقلا عنه ، شخصا هو محظ آماله ومصدر تحقيق رغباته ومركز اهتمامه . ولذلك يعمل جاهدا للحصول على اهتمامها واتباعها بعد أن كانت صلتها به صلة الاطعام والحماية . بل يعمل على أن يحتكر اهتمامها في جشع وتسلط . وفي نفس الوقت تبدأ الأم تفرض عليه القيود التربوية من تعويد للنظافة وضبط للنفس . ويتوقف أسلوبه المقبل في التعامل الاجتماعى على موقف الأم منه في هذه الفترة من حيث هي التى تقدم له — بمعاملتها — أول نموذج للنظام أو القانون ، وأول أسلوب

للعقاب والثواب . وحيث ان الذى يضع القانون هو الذى يمنح الحب فان الطفل يشرع فى امتصاص أوامره ونواهيه .

ولكن الأب عامل جديد من عوامل العالم الخارجى ، يأتى دوره بعد دور الأم ، لأنه أقل ارتباطا منها بحاجات الرضيع الفسيولوجية المباشرة . هو بالنسبة للطفل فى الشهور الأولى جزء من البيئة العرضية المتغيرة ، وليس قطعة من ذاته كما هو حال الأم . ويبدأ الأب يلعب دورا حاسما فى حياة الطفل الاجتماعية عند ما يصبح هذا قادرا — بظهور وظيفة المشى والكلام — على تحقيق قدر من الاستقلال .

ان أى سلوك يصدر عن الطفل هو استجابة لتأثيرات العالم الخارجى فى غرائزه وانهالاته ، وبعض هذه التأثيرات يصدر عن الأم والأب . ولذلك فان سلوك الطفل لا بد أن يصطبغ بالانفعالات التى يثيرها الوالدان فيه ، فهما يستثيران فيه الحب والأمن ، والبغض والخوف ، وهو يتمنى رضاهم ويخشى سطوتهم . هم اذن فى هذه الفترة جزء أساسى فى كيانه العقلى والانفعالى والاجتماعى على حد سواء .

جدول النمو الطبيعي
(وضع استنادا لبحوث Bayley)

جوانب النمو	الشهر الأول	الشهر الثالث
النمو الحركي الكبير والتقليل	يرفع الرأس من وقت إلى آخر . يدبر الرأس لينظر	يرفع رأسه في وضع ثابت ، يرفس بقدميه .
توافق الحركات الدقيقة	يقبض على إصبع .	يلعب بيديه . يقبض على مكعب .
النمو الإدراكي	يستجيب للضوء الناصع .	تتبع العين شخصاً متحركاً .
النطق	صياح الجوع ، الخ .	بعض الأصوات .
السلوك التكيف (الذي يستطيع تحقيق غرضه)		يتكيف للرضاعة . يتعرف على علامات الرضاعة . يستجيب لورقة توضع على الوجه . اليدان تستجيبان للمائدة .
السلوك الانفعالي الاجتماعي	غضب ، خوف ، حنان .	يمكن أن نجد الفيرة . وجهه انتباهه إلى الوجوه . يتعرف على الأشخاص المألوفين .

في شهور السنة الأولى *
(Gesell, Bühler, Shinn and

الشهر السادس	الشهر التاسع	سنة
<p>يجلس لو سند . يتقلب على الظهر والبطن . يلطم الماء في الحمام يديه ورجليه .</p>	<p>يزحف . يتقلب . يمخطو لو أمسكناه .</p>	<p>يقف . يمشي بمساعدتنا . يصعد ويهبط الدرج .</p>
<p>يوأتم بين ما يبصره وما يلمسه . يستطيع أن يقبض على حلقة متدلية .</p>	<p>يمسك بدقة أكثر . يستخدم يدا واحدة . يستطيع أن يمسك حجرتين . يحاول أن يسقط حجرا في ثقب بلوحة ما .</p>	<p>يستطيع الإمساك بالكوب كي يشرب منه . يستخدم الإبهام مع إصبع آخر في القبض . يستطيع أن يبني قلعة من حجرتين .</p>
<p>يستدير برأسه عند سماع الجرس .</p>	<p>يصل مباشرة إلى ملعقة وعصا .</p>	<p>يستطيع أن يضع دائرة في تجويف بلوحة ما . يفضل الأشكال الملونة على غير الملونة .</p>
<p>يكثر من الهذر والمناغاة . ينطق مقاطع . يستجيب للموسيقى .</p>	<p>يمكنه تمييز معظم الأصوات الساكنة والمتحركة .</p>	<p>يستطيع أن ينطق بكلمتين أو ثلاث . يقلد الأصوات . يخرج أصواتا مع الموسيقى . يتكيف للكلمات .</p>
<p>يستطيع الخبط بالملعقة واستخدامها في كوب وطبق . يعبر عن الامتنان . يرفع كوبا مقلوبا بحثا عن حجر .</p>	<p>يقلد الأفعال . يمشط المائدة . يبحث عن ملعقة سقطت . يضع البرازة في فيه .</p>	<p>يستطيع التقاط حجر بعد أن يجده تحت كوب . يستخدم عصا للحصول على شيء متدل . يكشف حجرا ملفوفا في ورقة . يدق جرسا تقليدا لغيره .</p>
<p>يميز الغرباء . يبدى عداة نحوهم . يمرح إن داعبه أحد .</p>	<p>يستجيب لصور المرأة . يلوح يده بتحية الوداع . يلعب استغاية . يستمتع برقعة غيره .</p>	<p>شديد الاعتماد على الأم . يحبي الزوار . يأمر للأوامر . يساعد في عملية إلباسه . مص الأصابع أمر شائع .</p>

الفصل الخامس

أزمة الحضارة

مقدمة

يختص هذا الفصل بتطور الحياة النفسية منذ بداية السنة الثالثة من العمر حتى نهاية الخامسة ، أى الفترة التى تقابل مرحلة الحضانة (Nursery years) فى ميدان التعليم . وأود قبل الخوض فى الموضوع أن أنبه الى حقائق ثلاث لا غنى عنها لفهم طبيعة النمو النفسى .

الحقيقة الأولى : أن التقسيم الزمنى للنمو النفسى اجراء اصطلاحى أو اعتبارى صرف ، نلجأ اليه كوسيلة للفهم فحسب . أما واقع الحياة النفسية ، فلا يخضع للتقسيم الزمنى ، هو وحدة متصلة تختلف عن وحدة المكان فى استحالة تقسيمه الى نقط كل منها خارجى بالنسبة للنقط الأخرى ، كل مسافة مكانية تقبل القسمة الى عدد من النقط المتجاورة ، فى حين أن الحياة النفسية لا تقبل التجزئة الى لحظات نفسية متجاورة أو متتابعة . فنحن اذ نجزئ النمو النفسى الى مراحل نضع لها بدايات ونهايات زمنية ، لا نصور الواقع ولكن نحاول تقريبه للأذهان ، على اعتبار أن كل مرحلة من مراحل النمو تقابل فترة زمنية من فترات العمر على وجه التقريب ، وتغلب عليها خصائص وصفات معينة تميزها عن غيرها من المراحل ، برغم ما بين المراحل من تداخل ، وبرغم استمرار بعض صفات أية مرحلة فى المراحل التالية .

والحقيقة الثانية : أن الصفات التى ننسبها لمرحلة ما ، صفات عامة تنصب على المتوسط العام لأطفال سن معينة ، ولا يعنى ذلك أنهم جميعا من نمط واحد ، فكل طفل عادى برغم اشتراكه مع غيره من الأطفال من نفس السن فى الصفات العامة لمرحلته من النمو ، فهو حالة فريدة من حيث خلقه وشخصيته وأسلوبه فى التفكير ونهجه فى التعامل الاجتماعى . أى أن دراستنا للخصائص المشتركة لأطفال

مرحلة معينة ، لا تعفينا — ان أردنا فهم نفسية طفل بالذات — من دراسة حياته الخاصة ، فليست كل دراسة عامة غير تمهيد لا بد منه للدراسات الفردية ، وليست كل شيء على الاطلاق . فان كانت الحياة النفسية للأفراد تتصف بالخضوع لقوانين عامة ، فهي تتصف كذلك بعموم الفروق الفردية بين هؤلاء الأفراد .

الحقيقة الثالثة : أن حياة الطفل النفسية في أية لحظة ، حياة شاملة لا تميز فيها بين لون انفعالي وآخر اجتماعي أو ذهني ؛ وانما الألوان جميعا — وان غلب أحدها على السياق النفسى العام — مزيج ديناميكي (متفاعل العناصر متغيرها) . ونكرر القول اننا نلجأ الى هذا التمييز التجريدي (الشكلي) بحكم قصور اللغة الانسانية التي تفرض علينا أن نضع مصطلحات لفظية جامدة ثابتة منفصلة ، للدلالة على حالات نفسية سيالة متغيرة ممتزجة .

ان استقرت هذه الحقائق الثلاث في أذهاننا اذ نعرض للحياة النفسية ، وان دأبنا على النفاذ بخيالنا الى ما وراء ستار التقسيمات والتحديدات الاعتبارية ، وان اعتدنا تغذية القواعد العامة بالأمثلة الفردية والحالات الخاصة ؛ استطعنا أن تتمثل بالأذهان صورة هي أقرب ما يكون للواقع النفسى ، وشتان البون بينه وبين الواقع الذهني (المنطقي) .



والآن ، لنبدأ بتطبيق هذه المبادئ على دراستنا لهذه المرحلة . ولنتساءل اذن : لم جعلنا نهاية السنة الثانية من العمر بداية مرحلة متميزة من مراحل النمو ؟

والجواب على ذلك (أولا) أن الطفل لا يكاد يدخل في عامه الثالث حتى تكون قد اكتملت لديه قدرات جديدة ، جنسية كالمشي والقطام ، وعقلية كالإدراك الحسى ؛ وهذه وغيرها بمثابة

امكانيات يراها الطفل حقيقة بالاستغلال ، ووسائل تكسبه قوة لم يعهد لها من قبل . فيبحث ذلك فيه نشاطا حركيا وعقليا : يتطلع الى استغلال قواه الجسمية الجديدة ، والى الكشف والبحث في محيطه ، والى الاستقلال عن أمه في الحركة ، والى التساؤل والثرثرة ، ويسبب ذلك تطورات انفعالية شاملة .

(ثانيا) أنها السنة التي يبدأ فيها أول صراع نفسي في حياة الطفل ، وينتقل فيها النمو الانفعالي من البساطة الى التعقيد والتناقض حتى ليحق لنا أن نسمى هذه الفترة « أزمة الحضانة » كما نسمى المراهقة فيما بعد « أزمة المراهقة » . وقد عبرت « أجاتا باولي »^١ عن صعوبة هذه المرحلة بقولها :

« ان هذه الفترة تروقنا دراستها ، ولكنها ليست بالنسبة الى الطفل بفترة هينة أو هنية . فهو يكتسب فيها كثيرا من الأمور ، ولكنه يذرف من أجل ذلك كثيرا من الدموع » .

النمو الحركي

من أيّن نواحي النمو ، ازدياد قدرة الطفل على التحكم في أطرافه وضبط عضلاته ازديادا تدريجيا . بينما الطفل في خلال السنة الثانية من عمره لا يمشي الا ديبيا ، ولا تكاد قدماء تحملانه في رسوخ ، اذا به في نهايتها يزداد في مشيته رسوخا ، حتى ليستطيع في مطلع السنة الثالثة أن يمشي ويجري في ثقة ويسر . ومن ذلك الحين يحاول جاهدا أن يستغل هذه القدرة الناشئة في تأدية حركات رياضية مستحدثة : فيتسلق ، ويقفز ، ويحجل ، ويحاول التمرن على حركات التوازن . ويقضى الطفل جل وقته في التمرن على اجادة هذه الحركات ، وان لم تزوده بالأدوات اللازمة فعلى أثاث المنزل العفء . ولذلك لم يكن

مناص — كى نعينه على اكتساب هذه المهارات — من توفير الأدوات المختلفة ، وأنسبها الأجهزة ذات العجل ، كالدراجة ذات الثلاث عجلات ، والأطواق ، وعربة اليد ذات العجلة الواحدة إذ أن قيادتها تتطلب مرانا على التوافق الحركى وحفظ التوازن . وان نشاطا هذا شأنه لا تقتصر قيمته على ما يوفره من لذة وسعادة ، فهو خير عون لاستمرار النمو الجسمى والتقدم الادراكى ، فضلا عما يشيعه فى نفس الطفل من الثقة التى تعتبر شرطا ضروريا للصحة النفسية وسلامة النمو الاتفعالى . وطبيعى أن يمنع الطفل من مزاولة هذا النشاط عوائق كضعف جسمانى عام ، أو حياء زائد يقضى على روح الاقدام . والطفل العصابى (المريض نفسيا Neurotic) يهاب التجريب عادة ، ويعرض عن المساهمة فى الألعاب العنيفة . ومن أفيد الأمور لنمو الطفل فى هذه المرحلة تأدية الحركات الموسيقية الخفيفة ، فالنشاط التوقيعى (Rythmic) بوجه عام قمين بزيادة قدرة الطفل على التحكم فى نشاطه العضلى ، فضلا عن اكسابه رشاقة وخفة فى الحركة . وان الطفل فى الرابعة من عمره ليجد متعة كبرى فى أى نشاط يجمع بين تأدية الألحان الموسيقية والحركات التوقيعية .

أما الحركات الدقيقة فتتطلب سيطرة على العضلات التفصيلية ، الأمر الذى يتحقق فيما بعد . فالطفل قبل سن المدرسة ، يحتاج لسبورة وطباشير وصحائف ورق كبيرة الحجم وفرش تلوين ضخمة ، كما أنه يحتاج للحركة على نطاق واسع حتى ينضج لديه التوافق بين وظيفة الابصار وحركات الأصابع ، وحتى يصبح بمقدوره أن يتحكم فى العضلات التفصيلية فضلا عن الكبيرة . والى ذلك الحين لا ينبغى أن تفرض على الطفل تعلم الكتابة ، ويصح البدء فى تعليمه اياها بعد أن يبلغ سن الخامسة على أن تزوده بالمطبوعات ذات الحروف الكبيرة ، وصحاف الورق المتسعة .

يميل الطفل فى هذه الفترة الى كل صنوف النشاط اليدوى : كلضم

الخرز، والنسيج على نطاق واسع غير دقيق ، وتركيب العرائس ، والعبث بمختلف المواد من طين الى صلصال الى ورق . ويتعلم في هذه السن (في البيت أو في مدرسة الحضانة) أن يعلق سترته بنفسه على المشجب ، ويلبس حذاءه ، ويفسل كوبه الخاص ، ويقطع الورق ، ويصنع أشكالاً مختلفة من الطين والصلصال ، ويقلد رسم دائرة ، ويحاول رسم رجل رسماً تخطيطياً ساذجاً . والملاحظ أن الطفل في تعلمه هذه الأعمال المختلفة يسهل عليه في بادئ الأمر الاتجاه العكسي : فهو يخلع سترته ويلقى بها الى الأرض قبل أن يتعلم لبسها ، وينزعها من المشجب قبل أن يحاول تعليقها عليه ، ويحل رباط حذائه قبل أن يتعلم ربطه، ويفرط حبات عقد الخرز قبل أن يتعلم نظمها ، ويهدم الأشياء أو يحطمها قبل أن يستطيع بناءها أو تركيبها .

يميل الطفل الى مزاوله تلك الأعمال البسيطة بنفسه ، وشد ما يضيق ذرعاً بتدخل الكبار لمساعدته ، أو لتحويله عنها الى أمور أخرى كتناول الطعام أو الذهاب الى الفراش أو محادثة الضيوف . وقد أسلفنا أن الطفل يجد فيها لذة كبرى لأنها تمرين عضلي ، واستخدام الحواس لا يقل متعة خاصة لدى الأطفال — عن استخدام العضلات ، وذلك ما سنفصل القول فيه عند الكلام عن النمو العقلي .

وفيما يلي جدول يشتمل على مستويات المهارة اليدوية (مهارات اليدين والذراعين) بالنسبة للأعمار المختلفة . ونستطيع استخدام هذه المستويات في معرفة مقدار تقدم أو تخلف طفل معين بالنسبة لغيره من الأطفال في نفس العمر ، أي في معرفة « عمره الحركي » اذا صح هذا التعبير ١ .

١ — هذا الجدول مأخوذ عن Hurlock (1942) ص ١٢٧ . وقد نقلته

بدورها عن المرجع الاتي : Wellman, B. Motor achievement of preschool children. Childhood Educ., 1937, 13, 311-316.

مستويات المهارة اليدوية

العمر الحركي ، بالاشهر

نوع النشاط

قذف كرة (قطرها ١ ١/٢ بوصة)

٣٠	مسافة ٤ الى ٥ قدم
٤٤	مسافة ٨ الى ٩ قدم
٥٧	مسافة ١٢ الى ١٣ قدم

قذف كرة (قطرها ١ ١/٤ بوصة)

٣٠	مسافة ٤ الى ٥ قدم
٥٣	مسافة ٨ الى ٩ قدم
أكثر من ٧٢	مسافة ١٢ الى ١٣ قدم

لقف كرة (قطرها ١ ١/٢ بوصة)

٣٧	الذراعان مفردان ، ينجح في محاولتين أو ثلاثة
٥٥	الكوعان في الجنب ، فشل أو نجاح في محاولة واحدة

لقف كرة (قطرها ١ ١/٤ بوصة)

٣٤	الذراعان مفردان ، ينجح في محاولتين أو ثلاثة
٥١	الكوعان في الجنب ، فشل أو نجاح في محاولة واحدة

النمو العقلي

يكتسب الطفل معلوماته عن العالم الخارجي عن طريق حواسه ، وكثيرا ما يستخدم الحواس في ذاتها دون غرض آخر . وأكثر الحواس قيمة في كسب المعرفة عند الإنسان ، الابصار والسمع وما نسميه عادة اللمس (وهو أساسا حس عضلي) وعلى ذلك يجب أن تتفادى قدر الطاقة التضيق على الطفل فيما يتعلق برغباته الدائمة لتأمل الأشياء ،

وتناولها بيده ، وعبثه فيها بأصابعه ، وتقطيعها أو كسرها . ذلك أن اللذة التي يستمدّها الطفل من حواسه تفوق بكثير اللذة التي يجدها الكبار في استخدام تلك الحواس . فالطفل الصغير أكثر ولعا من الرجل ومن الطفل الكبير بشم الأشياء وتذوقها ، ويمكنه عادة - كما أثبتت السيدة مونتسوري - أن يكتسب عن طريق اللمس ادراكا حسيا للأشكال والمركبات لا يتيسر له اكتسابه عن طريق الابصار . فاللمس اذن لدى الطفل ليس أقل من الابصار أهمية في عملية الادراك الحسي ، أي معرفة العالم الخارجي ^١ .

الادراك البصري :

تزداد بالتدريج دقة ادراك الحجم والشكل واللون والمساحة ، ويزداد تبعاً لذلك ولع الطفل بمزاولة مهاراته الادراكية (الحسية) الجديدة : مزج الألوان ، وتكوين مختلف الأشكال ، وتركيب مختلف الأحجام ، مستعيناً في ذلك بأجهزة بسيطة كالمنشار والمطرقة . ولا يستطيع الطفل قبل سن الخامسة تسمية الألوان تسمية صحيحة ، ولكن بمقدوره قبل هذه السن أن يمزج بين الألوان ويميز بينها .

ادراك الزمن :

تكون فكرة الزمن في هذه الفترة فكرة ضعيفة ، فليست خبرة الطفل في هذه السن الباكورة من الثراء بحيث تمكنه من أن يقدر الزمن تقديراً صحيحاً . فأكثر حياته في الحاضر : رغبات تسعى الى الاشباع العاجل ، أمور في العالم الخارجي تستحوذ على اهتمامه وتدعوه الى فحصها والعبث بها ، اهتمامات خارجية متشعبة . أما الماضي والمستقبل فاهتمامه بهما عابر ضئيل . فاذا قلت للطفل « سأعود اليك حالاً » وتركته وحده شعر بالزمن القصير الذي غبت فيه عنه كما لو كان ساعات طوالاً ؛

وإذا ألح عليك أن تصطحبه معك الى حديقة الحيوان وطمأننته بقولك « سنذهب يوما ما » ، فلن يجد في هذا الوعد رضى أو طمأنينة ، وكان قولك هذا عنده أقرب الى الرفض منه الى الموافقة على رغبته ؛ وقولك له « سأحضر لك ما تريد غدا » لن يخلف فى نفسه غير الاستياء والشعور بالخيبة ؛ وان كان جائعا ملحا فى طلب الطعام ، وأردت تهدئة روعه بقولك « سيحضر الطعام بعد دقائق » فلن يجدى ذلك شيئا اذ سوف تراه كأن لم يفهم المقصود من عبارة « بعد دقائق » ذلك أن ما يفهمه فهما جيدا ، هو الرغبة المستعرة فى نفسه وكونها أشبعت أو لم تشبع بمجرد الشعور بها أو بعد ذلك بوقت محدود .

ليس معنى ذلك أن الطفل فى هذه السن عاجز عن أى ادراك زمنى ، ولكنه يعنى أن ادراكه لا يتعدى مدى زمنيا محدودا ؛ ويتزايد تمثله لفكرة الزمن بتزايد خبراته ونموه العقلى . ومن الخطأ أن نغرق الطفل بوعود بعيدة التحقيق مثل حضور حفلة بعد أشهر ، أو زيارة شخص عزيز عليه بعد أسابيع ، ففى ذلك ايلام للطفل كايلام الرفض . ويحسن أن نؤجل اعلان الخبر الى ما قبل موعد تحقيقه بأيام قلائل .

التخيل والتفكير :

قد يتبادر الى بعض الأذهان ، أن الحياة النفسية فى الطفولة لا تتعدى النشاط الحركى الحسى ؛ والواقع أن الطفل منذ البدء لا يتحرك ويدرك فحسب بل يشعر أيضا باللذة والألم أثناء أفعاله أو فى أعقابها ، ويشعر بما يعترض سبيله من مشكلات ، ويحاول حل هذه المشكلات على قدر ما له من ذكاء ومن قدرة على التفكير فى المستوى الحسى . والى أن يكتسب الطفل من اللغة ما يكفل له القدرة على التفكير فى المستوى المجرد المعنوى (Conceptual) ، تكون عملياته النفسية منحصرة أساسا فى الاتفاعلات والأخيلة ،

ويبقى تفكيره حتى سن الخامسة أو السادسة أقرب الى التخيل منه الى التفكير المنطقي .

فالتخيل يشغل حيزا كبيرا في النشاط العقلي للأطفال ، وتكون الصور الذهنية التي تتتابع في عملية التخيل على درجة كبيرة من الوضوح ان هي قورنت بالصور الذهنية في حياة الراشدين . وهذا ما يجعل التمييز بين الوهم والواقع أمرا صعبا على طفل في الثالثة أو الرابعة : فقد يقص مشاهد أحلامه كما لو كانت حوادث وقعت له بالفعل ، وقد يستغرق في أحلام اليقظة ، ذلك العالم الرحب الفسيح الذي تتحقق فيه كل رغبات الطفل حيث يعز تحقيقها في عالم الواقع ، ويعود اليها من هذه العوالم النائية ليحكى كيف قتل ذئبا مفترسا ، وكيف حمل بندقيته ومضى يقضى بها على اللصوص الذين هاجموه ، وغير ذلك من مغامرات هي تعبير خيالي عن رغبات ودوافع كامنة في نفسه . وهذا يبين لنا أن جزءا كبيرا من أكاذيب الطفل في هذه الفترة ليست أكاذيب بالمعنى المفهوم ، أي ليست تشويها مقصودا للحقيقة الواقعة . بل هي تخيلات وأحلام يقظة Phantasies يراها الطفل في كثير من الأحيان حقائق واقعة . ويبين لنا فضلا عن ذلك لماذا كان اللعب الايهامي Make believe play غالبا على نشاط الطفل ، ذلك النشاط الذي يصبح تعبيرا عن طاقة حيوية جسمية وعقلية في آن واحد .

وتم ظاهرة عقلية يندر وجودها الا في حياة الأطفال الصغار ، تلك هي ظاهرة الصور المثلية Eidetic images . إذ بوسع الطفل أحيانا أن يتمثل صورا هي من الوضوح بحيث لا تختلف عن صورة المدرك الحسي ، فيؤكد مثلا أنه يرى رجلا ما في حين أنه يتخيل فحسب ، وهذه الصور المثلية تقابل هلوسات الحمى وبعض حالات الجنون عند الكبار .

هذا الى أن التخيلات وأحلام اليقظة في حياة الطفل مشحونة

بالانفعال ، ولذلك توصف بأنها Affective phantasies ، أى أنها وان كانت تخدم التفكير فى حله للمشكلات ، إلا أنها أكثر خدمة للدوافع والرغبات التى تتجه أساسا الى اللذة . وهذا هو السر فى أن التخيل — فى هذه الفترة — تخيل جامح ، غير مقيد بقيود الواقع ، غير خاضع لقوانين المنطق . والمعروف أن التخيل ليس تصورا للواقع كما هو ، فذلك شأن الإدراك الحسى Perception^١ ، ولكنه تصور لما يمكنه أن يكون أو لما سوف يكون ، تصور يستمد عناصره من المدركات Percepts السالفة . أى أن الإنسان فى عملية التخيل يستعين بالذاكرة ، فهى تزوده بالصور الذهنية لأشياء واقعية ، ولكنه يركب منها مركبات لا وجود لها فى الواقع . مثال ذلك : القصة التى يؤلفها الأديب ، أو اللوحة التى يرسمها الفنان المبدع ، أو اللحن الذى يضعه الموسيقى ، أو الجهاز الذى يتكره المخترع ، ليس الخيال فى أى من هذه الأمور ناقلا للواقع ، ولكنه يستغل عناصر الواقع فى ابداع شىء لا يوجد على هذا النحو .

كذلك حال الطفل : يتخيل نفسه ممتطيا جوادا ، أو راكبا طائرة يقودها فى مهارة ، ويجوس بها الأماكن التى يتوق الى زيارتها وقد حمل معه كل لذيذ من الطعام ، وكل ممتع من أدوات اللعب . فهو يخلق لنفسه عالما وهميا تتحقق فيه جميع رغباته التى لا سبيل الى تحقيقها فى عالم الواقع ، ولكن عناصر ذلك العالم الوهمى (الطائرة ، الجواد ، الأماكن ، الطعام ، اللعب) مستمدة من مدركاته الحسية .

التخيل اذن يستند الى التذكر . ولكن بين العمليتين فرق جوهري : فالتذكر استعادة صور أمور وقعت فى زمان معين ومكان محدود ، أى أن التذكر مقيد بقيود الواقع . أما التخيل فهو وان استمد مادته من بين

(١) راجع فصل « التفكير بين الإنسان والحيوان » من كتاب « أساليب التفكير »

تأليف عبد النعم الملبى .

عناصر الواقع الا أنه متحرر من قيود ذلك الواقع ، وقد يختص على العكس من التذكر بالمستقبل ، اذ هو تصور لما قد يحدث أو تنبؤ بما سوف يحدث . من أمثلة ذلك ما تنطوي عليه آمالنا من تخيل لمواقف مستقبلية ، وما يتضمنه استعدادنا لمجابهة أحداث المستقبل من تخيل لتلك الأحداث ، وما تزخر به مخاوفنا من أمور قد تحل بنا ، ورغبتنا في أشياء بعيدة المنال من تخيلات كلها تصور للممكن أو المستقبل دون تقيد بماض أو حاضر أو مكان معين . وكذلك حالنا نحن الكبار في عملية التفكير ، أى فى محاولة حل مشكلة ما : نستعرض بخيالنا مختلف الاحتمالات ، واذ نتقل من خطوة الى أخرى فى الاستنتاج تتمثل بأذهاننا الخطوة التالية ، وفى كل خطوة من الخطوات تتخيل الهدف النهائى .

وهكذا تتبين الصلة الوثيقة بين التذكر والتخيل والتفكير . فكل عملية تفكير من حيث هى بحث عن حل غير موجود فى الواقع حالياً ، تحتاج الى قدرة على النظر الى المستقبل (أى الى التخيل) ، وهذه القدرة تكون أكثر وضوحاً ودقة كلما كانت ذاكرة المرء أكثر غنى وتنوعاً . هذه القدرة على النظر الى المستقبل ضعيفة لدى الطفل الصغير ، فهو لا يعمل فى الغالب الا بوحى الموقف الحاضر ، وليست ذاكرته (خبرته) من الثراء بحيث تغذى قدرته على تخيل المستقبل ، وعلى الاستفادة من خبراته الماضية فى التكيف للواقع الراهن والتهيؤ للمواقف المستقبلية . وذلك هو السر فى أن تفكير الطفل يكون فى هذه الفترة تفكيراً محدوداً ، ان هو قورن بتفكيرنا نحن الراشدين . ان خياله جامح لا ينعكس على المستقبل لشدة ارتباطه بالرغبات والدوافع الراهنة ، لا يتقيد بغير مبدا واحد هو السعى الى اللذة وتجنب الألم ؛ فى حين أننا نتحكم فى خيالنا — ان أردنا — فنستغله فى التكيف للواقع الراهن والتهيؤ لمواقف المستقبل ، أى نستخدمه فى خدمة التفكير (فى ايجاد الحلول لمشاكلنا العملية ، فى العلم ، فى التكهّن بأحداث المستقبل وإعداد

العدة لها) ونحن في ذلك نستعين بذاكرتنا التي تمتاز عن ذاكرة الطفل بثروتها من خبرات الماضي . أى أننا أكثر من الطفل قدرة على التكيف لأننا أكثر منه قدرة على التفكير ؛ ونحن أكثر منه قدرة على التفكير لأننا أكثر منه تملكاً لماضيها وتمثلاً لمستقبلنا ؛ ونحن تفوقه كذلك في القدرة على التوفيق بين قيود الواقع وبين رغباتنا .

على أننا في الفنون المختلفة ، نحرر الخيال — الى حين — من قيود الواقع ، ولكن لا يمكن لخيالنا مع ذلك أن يصل الى درجة التحرر التي يمتاز بها خيال الطفل ، فضلا عن أننا — باستثناء الحالات الشاذة — لا نفقد الصلة بالواقع عند ما نتخيل ، ويسهل علينا أن نميز بين أحلام اليقظة وبين الواقع . أما الطفل فمن العسير عليه في سن الرابعة مثلا ، أن يميز بين الخيال والواقع ، وكثيرا ما يكون بيننا بجسمه في حين أنه بخياله في عالم آخر من خلقه هو . وقد يستغرق في أحلامه هذه جزءا كبيرا من حياته . ويكسبها قدرا من الواقعية باستغلاله الأدوات التي تقع في يده : فهذه البوصلة حصان رائع ، وهذا الحيط لجام متين ؛ والكراسى المصنوفة عربات قطار ينقله من بلدة الى أخرى ، وهو سائق وأخوه التالى عامل التذاكر ، وأخوته الآخرون ركاب القطار ؛ وقد تقوم فيما بينهم منازعات بسبب منصب من هذه المناصب الوهمية لا تقل في حدتها عن المنازعات على منصب حقيقى .

هذا التخيل الحر وإن كان قليل الجدوى للتفكير المنطقى ، إلا أنه أمر حيوى لحياة الطفل في هذه الفترة . هو بمثابة صمام الأمن لصحته النفسية . ففي أحلام اليقظة ارضاء وهمى لحاجات نفسية لم تحظ بالارضاء في عالم الواقع ، وتحقيق لرغبات متطرفة لا يمكن تحقيقها في هذا العالم ، وتعبير عن رغبات عدوانية مكبوتة ، وتلطيف لمشاعر النقص والاثم ، وتخفيف من حدة المخاوف التى تزخر بها حياة الأطفال في هذه الفترة . وعلى الجملة كان فى أحلام اليقظة تحرر مؤقت من قيود الواقع الخارجى ومن متاعب الواقع النفسى فى آن واحد ، ومن ثمّة

تخفيف من حدة التوتر النفسى . وهذا يبين لنا أهمية أحلام اليقظة كوسيلة لتشخيص الاضطرابات النفسية عند الأطفال وللتخفيف من حدتها فى آن واحد .

والآن ، نعود الى التفكير فنقول انه يكاد يكون عمليا صرفا ، أى وسيلة لخدمة أغراض الطفل وتحقيق رغباته ؛ ويكون فى المستوى الحسى ، أى يعتمد على الصور الحسية أكثر من اعتماده على المعانى المجردة . ويتقدم نمو الطفل انفعاليا واجتماعيا لا يقتصر فى تفكيره على الاهتمام بمشاكله الخاصة ، وإنما يزيد اهتمامه بالعالم الخارجى . وهنا يمكن للنمو العقلى أن تزداد سرعته ، حتى اذا بلغ الطفل سن الخامسة ظهرت عليه بوادر التفكير المنطقى والاستدلال المجرد ، ويقل ارتباط التفكير بالحس تدريجيا . ولكن الطفل يتعلم فى هذه السن عن طريق العمل ، فمنطق العمل عنده غالب على منطق الفكر . تروقه الحيل الميكانيكية ، والألغاز اليدوية ، ويجد لذة كبرى فى فحص الأشياء حلا وتركيبا ، وتعلمه عن هذا الطريق أجدى من تعلمه عن طريق التلقين والشرح اذ أن القدرة على التعلم النظرى تتطلب قدرا من التفكير المجرد لا يتيسر للطفل فى هذه المرحلة من النمو .

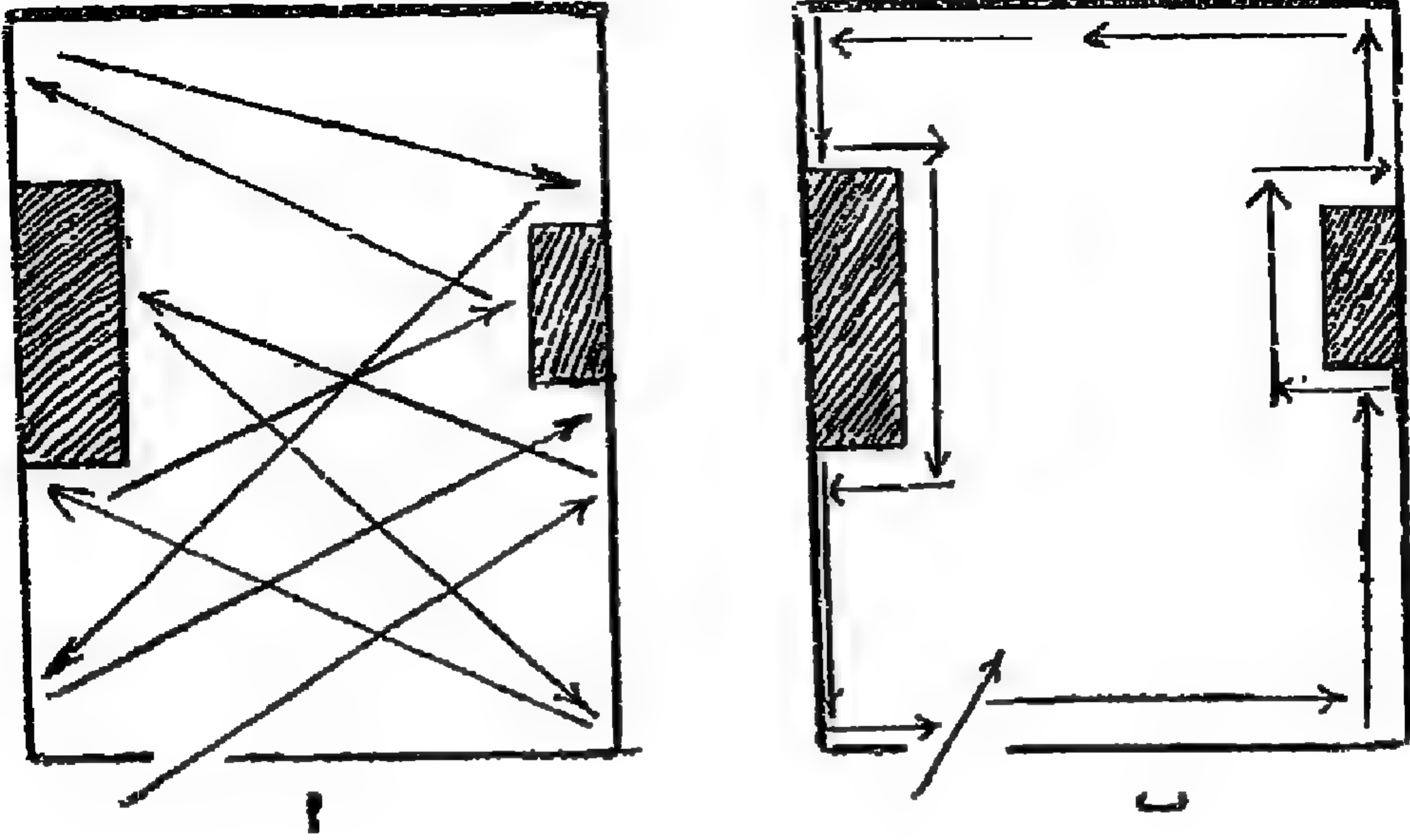
يصاحب نمو هذا الاهتمام بالعالم الخارجى عن طريق العمل ، نمو الاهتمام به عن طريق الاستفسار ، اذ ينهال علينا الطفل بالأسئلة عن شتى نواحي الحياة ويدعم هذا الاهتمام نموه اللغوى الذى يدل بالاضافة الى الأمور السالفة على يقظة عقلية تهيب الطفل فى نهاية هذه المرحلة الى الانخراط فى سلك التعليم (فى المدارس الابتدائية) ولكن من الخطأ الجسيم أن تتعجل النمو الطبيعى ، فنبادر بمجرد أن نلمح بوادر هذه اليقظة ، الى تعليم الطفل الأمور المجردة . إنما علينا أن نساير النمو الطبيعى ، وعند ما يحين الحين سيعرب الطفل بنفسه عن استعدادة للدراسة . وحتى يأتى ذلك الوقت ، يجب أن نوفر له فرص

التجريب والاكتشاف واستغلال خياله وتفكيره في المجال العملي على وجه الخصوص . وقد فطن علماء النفس الى غلبة التفكير العملي في هذه الفترة فصمموا اختبارات عملية لقياس ذكاء الأطفال في هذه الفترة، اختبارات لا تتطلب من الطفل غير أن يدرك ويعمل بيديه حتى يصل الى حل المشكلة .

وان وضعنا للطفل مشكلة ما ، فأكثر تفكيره في حلها يعتمد — في هذه السن — على المحاولات الفعلية : يجرب فيخطئ فيعيد التجربة فيجرب عملاً آخر حتى يهتدي الى الحل . هذه الطريقة في التفكير العملي تعرف بطريقة المحاولة والخطأ Trial and error . ولا تخلو هذه الطريقة من قدر من الفهم Insight ، ولكن الفهم في تفكير الكبار العملي أكبر منه لدى الطفل . فالشخص الناضج لا يندفع الى حركات عشوائية ، بل ينظر الى المسألة ويتأمل ما قد يكون هنالك من وسائل توصل الى الحل ، أي أنه قبل العمل يرسم خطة ذهنية . والأطفال الأذكاء يتفوقون على الأغبياء بسبب ما لديهم من قدرة أكبر على تخيل الحل قبل التصرف التجريبي .

وقد صمم الأستاذ « أندريه راي » في دراسته لذكاء الأطفال العملي تجربة تبين هذه الصفة السالفة الذكر ، والفرق بين تفكير الطفل وتفكير الراشد المكتمل . وقد أجرى نفس التجربة على أطفال تتراوح أعمارهم بين سن الثالثة والرابعة والنصف ، وعلى راشدين . يأتي المختبر بالشخص المفحوص الى حجرة بها بعض الأثاث والصناديق المبعثرة ، ويذكر له أنه خبأ في مكان ما بالحجرة قطعة من الحلوى عليه أن يبحث عنها حتى يجدها ، ولا يضع المختبر هذه القطعة في الحقيقة حتى يتاح له أن يلاحظ أطول فترة ممكنة سلوك الطفل في بحثه عن القطعة المزعومة ، اذ لو وضعت فعلاً قطعة الحلوى ربما عثر عليها الطفل عن طريق الصدفة فلا تكون ثمة فرصة كافية لملاحظة سلوكه . وبعد ملاحظة

سلوك الطفل وسلوك الراشد رسم رسماً تخطيطياً يبين خط سير الطفل، وآخر يبين خط سير الراشد كما هو مبين في الشكل التالي ١ .



الرسم (ا) يبين خط سير الطفل في التجربة ، والرسم (ب) يبين خط سير الراشد . وبمقارنة الرسمين يتبين الى أى حد يخضع سلوك الطفل في موقف ما لمبدأ الصدفة أو ما سميناه المحاولة والخطأ . يجذبه هذا الشيء فيندفع نحوه ولكنه لا يجد قطعة الحلوى ، ثم يجذبه شيء آخر في نهاية الحجرة فيندفع نحوه ليفتش تحته وهكذا يجرى سلوكه دون خطة ذهنية مرسومة ، وإنما هي تنقلات وحركات تصدر عن أهواء متتابعة لا عن منهج موجه . يجرى الطفل الى صندوق في آخر الحجرة فيفحصه ، واذ هو يفحصه يقع نظره على صندوق آخر فيترك ما بيده ويجرى اليه ، وبينما هو في الطريق اليه يجذب انتباهه صندوق على المنضدة فيتحول عن الآخر ويجرى الى هذا الصندوق الأخير . وهكذا تبدو تصرفاته في التجربة كما لو كانت استجابات منفصلة لمثيرات

خارجية تبدو لنظره على التتابع . بالحجرة سبعة صناديق مغلقة متجاورة ، يأتي الطفل الى أحدها فيعالجه حتى يفتحه ولا يواصل الفعل نفسه مع الصناديق الأخرى ، فلا يكاد ينجح في فتح أحد الصناديق حتى تبدر منه التفاتة الى شيء آخر فيندفع نحوه وربما عاد الى نفس الصندوق يعالجه مرة أخرى . وهكذا رأينا الطفل يفتح صناديق أكثر من مرة بينما هو لم يلمس الصناديق الأخرى على الاطلاق . وهذا على عكس سلوك البالغ بهذا الصدد اذ فتح جميع الصناديق على التوالي . وبعد ست دقائق يعلن الطفل عن يأسه فيقول : « لم أجِد الحلوى » « لست أدري أين هي » .

أما الرسم ب فبين لنا أن سلوك البالغ في التجربة يتسم بنظام موضوع واتجاه نحو هدف بالذات . فهو يبدأ بالبحث في أقرب مكان من الباب الذي دخل منه (في حين أن الطفل يدخل من الباب منطلقا الى مكان بعيد عنه) ، ثم يتركه الى مكان آخر ، ويمضي هكذا باحثا مفتشا في قطاع بعد آخر بالنظام يكشف عن وجود خطة موحدة . هذا التوجيه في النشاط بدلا من البعثرة ناتج عن وجود قدرة على التحكم في الاستجابات البدائية لكل ما يجذب الانتباه ، وعلى ضبط الأهواء ، وناتج عن تدخل الفهم النظري في عملية التفكير . وبدأت الخطة أيضا في فحصه للأشياء الموجودة بالحجرة ، فقد مر على الصناديق واحدا اثر الآخر يفتحه ويفتش فيه . وكانت على المنضدة بضعة أجرام متباعدة ، عند ما لحظ الأول والثاني لحظ الباقي وجمعها جميعا في ناحية واحدة (الأمر الذي يدل على وجود القدرة على النظرة الشاملة للشيء في مجموعه ، وعلى تقسيم الأشياء الى مجاميع نتيجة ادراك التشابه بين أفراد كل مجموعة وتمييز المجموعات المختلفة ، وذلك ما يسمى عملية التجميع والعزل Segregation) . طلب من الشخص الراشد أن يذكر ما يمر بذهنه من خواطر أثناء البحث فقال : « انى أفكر الآن ... أحاول التأمل أثناء البحث ..

أفكر هل نسيت شيئاً ... لا لم أنس شيئاً ... ولكن ربما لم أبحث جيداً . أعتقد أن الأفضل أن أبحث ... »

من هذه الخواطر يتبين أن الراشد يستعين في العمل بالتفكير النظري ويهتدى به ، في حين أن الطفل الصغير خاصة ان كان غيباً لا يهتدى بغير العمل ذاته ، بالفشل والنجاح . ويتبين أيضاً أن الراشد يراجع الخطوات الماضية ، ويرتد الى المحاولات السابقة لاعادة النظر فيها ، وهذه القدرة على الارتداد الفكري هي السر في مرونة سلوك الكبار وعدم جمودهم عند استجابات آلية لا تتغير . ولذلك عند ما استنفد بالبحث كل أجزاء الحجرة وأدواتها ولم يعد ثمة عناصر للبحث ، أصبح في مواجهة مشكلة جديدة أثارت تفكيراً جديداً فبدأ يفرض فروضاً (نسيان شيء ، أو إهمال في البحث الخ ...) ويحاول التحقق من صحة هذه الفروض . في حين أن جميع الأطفال عند ما وجدوا في نفس الموقف عجزوا عن تعديل سلوكهم . فارق أساسى اذن بين السلوك العملى للطفل والسلوك العملى للراشد ، أن الطفل اذا ما اختار سلوكاً معيناً عجز عن التراجع لتغييره ، وهذه الخاصية من صفات الذهن الذى لم ينضج ، ومن هنا كان عجزه عن الاستدلال الذى هو انتقال من قديم معلوم الى جديد مجهول انتقالاً يتطلب لا تراكم العناصر بعضها على بعض ، أو مجرد اضافة خطوات ، بل يتطلب أن يربط الذهن في حركة متصلة بين الخطوات جميعاً في كل واحد ، ويتطلب عودة الفكر على نفسه ليستتير بالخطوات السالفة في الخطوات التالية ، ويتطلب أن يتمثل الفكر باستمرار الهدف المطلوب كما هو الحال في حل مسألة هندسية اذ يكون المطلوب في الذهن دائماً ، ولا يكون الاستدلال انتقالاً جامداً من خطوة الى أخرى بل تقدماً وتراجعاً وربطاً بين الخطوات جميعاً في حركة ذهنية متصلة . هذا اللون من التفكير الاستدلالي يستحيل

وجوده اذن على هذا النحو التجريدى فى حياة الأطفال فى فترة النمو التى ندرسها فى هذا الفصل .

الذكاء :

يتفاوت أطفال سن معينة فيما بينهم من حيث ذكاؤهم الفطرى . وإذا كان الطفل متفوقا على أقرانه فى مستواه العقلى ، كان أسبق منهم فى النمو اللغوى ، وأسرع منهم استفادة من أخطائه ، وأشد يقظة وانتباهها لما يحيط به ، وكان أكثر منهم استخداما للفهم فى حل المشاكل ، وأكثر مرونة فى سلوكه العملى .

ويتأثر نمو الطفل العقلى بعوامل ثلاثة : فضعف الصحة أو أى عيب جسمانى قد يؤثر تأثيرا سيئا على النمو العقلى . والبيئة المحدودة التى لا تتوفر فيها عوامل الحفز والتشجيع — كالمؤسسات والملاجئ — قد تؤخر النمو العقلى . وكذلك « التعطيل الانفعالى ^(١) » فعند ما يعانى الطفل من توتر نفسى حاد أو صراع عنيف ، فسوف يؤدى ذلك الى تعطيل فى النشاط الجسمى أو العقلى فلا يقدم الطفل كل ما لديه من قدرة ومن ثمة يبدو ذكاؤه فى المواقف العملية أقل بدرجة كبيرة مما هو فى الواقع . لأن التوتر النفسى يعطل ظهور جزء كبير من الامكانيات العقلية .

لا بد اذن أن نغير هذه العوامل اهتماما زائدا قبل أن نصدر حكما فاصلا على ذكاء الطفل العام . ونضيف الى هذا أن الثقة فى اختبارات الذكاء بعد سن السابعة أكثر منها قبل هذه السن ، ومرد ذلك الى أن تأثير العوامل الانفعالية فى انتعاج الطفل العقلى أقوى ابان سننى الطفولة الأولى منها ابان الطفولة المتأخرة ، التى تمتاز بطابع الهدوء وبكمون الدوافع الغريزية .

(١) التعطيل الانفعالى (ويسميه بعض أساتذة علم النفس المصريين « الكف الانفعالى »)

النمو اللغوى

رأينا فى الفصل السابق أن بدايات الكلام تنبثق فى السنة الأولى وأن الكلمات تتزايد حتى تصبح فى السنة الثالثة حوالى الثلاثمائة كلمة . وفيما يلى جدول يبين هذا التزايد ، وقد استمدته « سميث » من اختبارات مقننة تقنيا دقيقا ١ .

عدد الحالات المدروسة	عدد المفردات	العمر شهر سنة
٥٢ طفلا	٣	١
» ١٤	٢٢	١ ٦
» ٢٥	٢٧٢	٢
» ١٤	٤٤٦	٢ ٦
» ٢٠	٨٩٦	٣
» ٢٦	١٢٢٢	٣ ٦
» ٢٦	١٥٤٠	٤
» ٣٢	١٨٧٠	٤ ٦
» ٢٠	٢٠٧٢	٥
» ٢٧	٢٢٨٩	٥ ٦
» ٩	٢٥٦٢	٦

يحاول الطفل فى بادىء الأمر أن يتفاهم بواسطة « جمل من كلمة واحدة » أى أن الكلمة التى يحدثنا بها الطفل إنما هى فى ذهنه جملة مفيدة . عند ما ينادى مثلا « ماء » قد يعنى « أريد أن أشرب ماء » ، وعند ما ينادى « ماما » ، قد يعنى « ماما تعالى حالا » ، وعند ما يقول « لا » ، قد يريد « أبعد عنى هذا الشئ » ، لست أحبه » وهكذا ...

Smith, E. (1926). The development of the sentence and (١) extent of vocabulary in young children. Univ. Ia. Stud; Child Welf., 3, No. 5.

فالكلام في هذه السن ذو طابع اقتصادي : تركيز للجمل في كلمات مع الاستعانة بالإيماء والتعبير الوجهي ، ومع ذلك فهو ذو تأثير فعال وقد يقنع به الطفل شهورا عدة اذ يكفي أغراضه . ولكن حوالى سن الثانية والنصف ، يظهر ضرب من الجمل أكثر تعقيدا برغم ما بين الأطفال من فروق شاسعة في درجة التعقيد .

وفيما يلي ثبت بين تزايد الجمل تزايدا تدريجيا من حيث الحجم والتعقيد من السنة الثانية حتى الخامسة ، وقد استقاه سميث من دراسة ١٢٤ طفلا .

المر شهر سنة	عدد الحالات المدروسة	متوسط عدد الكلمات في الجملة الواحدة
٢	١١	١,٧
٢ ٦	١٨	٢,٤
٣	١٧	٣,٣
٣ ٦	٢٣	٤
٤	١٧	٤,٣
٤ ٦	٢٢	٤,٧
٥	١٦	٤,٦

والمشاهد عامة أن أكثر أنواع الكلمة شيوعا بين الأطفال في هذه المرحلة بعد النداءات الأسماء والأفعال . فالطفل في بادئ الأمر يشير الى نفسه باسمه لا بالضمير ، فيقول مثلاً « سمير يحب ماما » أو « نادية عاوزة شكولاتة » . وفي نهاية السنة الثانية أو بداية الثالثة تظهر الضمائر الشخصية (أنا ، أنت ، هو ، هي ، الخ ...) أى في نفس الوقت الذي يدرك فيه الطفل لأول مرة أنه ذات مستقلة عن غيره ، فبعد أن كان يقول « سمير يحب ماما » يقول « أنا أحب ماما » ثم يستخدم في الواحدة أكثر من ضمير واحد ، فيقول « أنا

أحبك » . وبعد ذلك بقليل تبدأ ظروف المكان والزمان تظهر في لغة الطفل بوفرة ثم الصفات ، وأخيرا حروف العطف والعناصر الدالة على العلاقات . من ذلك يتبين أن اللغة تنمو من البساطة الى التعقيد ، ومن التعبير المبهم الغفل الى التعبير الدقيق المحدد .

وقد لوحظ أن الأطفال الذين حرمتهم الظروف من الحياة في كنف الأسر فنشأوا في مؤسسات ، يتأخرون في الكلام عن أقرانهم ، وتكون مفرداتهم أقل عددا من مفردات أقرانهم الذين لم يحرموا من الأسر حيث يحظى الأطفال بقسط أوفر من العناية الفردية . ويتعلم الأطفال بعضهم من بعض ، أما التوأمين فيحرمان من هذه الميزة : فقد لوحظ أن اللغة لدى التوائم تنمو ببطء ، لأنهم يعتادون التفاهم بواسطة الاشارات ونعمة الصوت وأقل عدد من الكلمات ، أى بواسطة أمور لا يستطيع أن يفهمها الكبار عادة ، وهذا فضلا عن أن التوأمين لا يسبق أحدهما الآخر في المعرفة اللغوية فلا يتاح لأحدهما الاستفادة من الآخر كما هو الشأن في حالة الاخوة المتتابعين .

ومن العوامل التي تذكى النمو اللغوي لدى الطفل : تشجيع الكبار ، وارتفاع المستوى الثقافي في محيط الأسرة ، وارتفاع نسبة الذكاء ، فقد لوحظ أن الأطفال ذوي الذكاء العالي أكثر استخداما للمعاني المجردة من المعاني العملية ، وأنهم يفوقون غيرهم في كثرة استخدامهم الكلمات ، وأنهم أسرع منهم اكتسابا للجديد من الكلمات . ومن العوامل التي تعرقل النمو اللغوي وتضر بصحة الطفل النفسية : الضغط والاجبار في تعليم اللغة دون مراعاة لاستعداد الطفل ومدى تهيئه الطبيعي لهذا التعليم . وكثيرا ما ينجم عن ذلك عيوب الكلام المشهورة كالتهمته ، أو الحركات العصبية المتعددة وغير ذلك من أعراض هي تعبير جسمي عن توتر نفسي وعلى العكس من ذلك فإن حرمان الطفل من التشجيع ، وعدم توفر

الحوافز ، وضآلة فرص اكتساب الجديد من الخبرات ، يبطىء من سرعة اكتسابه الكلمات الجديدة .

ومن أمثلة تعطل النمو اللغوي : ثبوت الطفل عند الطريقة الطفلية في الكلام ، وتشبثه بمرحلة دنيا من النمو اللغوي ؛ وفي ذلك ركون الى دعة الطفولة ينجم في الغالب عن معاملة الطفل في عطفه زائد ، وجعله مركز الانتباه ، الأمر الذي يسبب له متعة كبرى يود لو دامت ، ومن ثمة يجد أن أحسن وسيلة في إطالة مدة طفولته والاحتفاظ — أطول مدة ممكنة — باهتمام الأم أن يتشبث بذلك الأسلوب الطفلي في الكلام ، أو بأي شيء آخر (كالتبول اللاإرادي ومض الأبهام والتوعلك من وقت الى آخر دون داع جسمي) . والواجب يفرض على المربي ألا يبدأ بتعليم اللغة للطفل الا حين يلوح بواذر النطق التلقائي الصحيح . وهنا يجب أن تتعهد القدرة الناشئة بالاستشارة ، دون أن نحمل الطفل أكثر مما تحتمله طبيعته .

لقد صدق علم النفس الحديث اذ يقول : ان الفترة التي تسبق انتظام الطفل في التعليم المدرسي (أي من سن ٣ : ٥) هي العصر الذهبي للغة في حياة الفرد . ومن اليسير علينا أن نتحقق من صدق ذلك القول عند ما نلاحظ اهتمام الطفل في هذه المرحلة بتعلم المحادثة ، والتقاطه كل جديد من الكلمات ، وترديده ما يسمعه من ألفاظ دون فهم لمعناها أحيانا ، واستمتاعه بتوجيه الأسئلة سعيا الى الأمن أحيانا والى المعرفة أحيانا أخرى ، ورغبة في الحديث ذاته في كثير من الأحيان . وغير خاف أن اللغة تنمو مع النمو العقلي ، فهي مظهر من مظاهره ، ولكنها في الوقت نفسه عامل هام في النمو العقلي ، اذ أن اكتساب الانسان للكلام يعد اكتسابا لأداة ثمينة من أدوات التفكير ومن ثمة تزيد امكانياته العقلية زيادة كبرى

النمو الانفعالى

حدة الانفعال :

تبلغ حدة الانفعالات أقصاها عند نهاية السنة الثالثة تقريبا . فكل انفعال يشعر به الطفل قويا حادا حدة لم يعهدها قبل ذلك ولن يعهدها فيما يلى من مراحل الطفولة . هذه الحيوية الانفعالية المبكرة تسم كل ضرب من الشعور : حنقه على التضيق المفروض عليه ، خوفه حقيقيا كان أو وهميا ، نوبات الفزع التى تتباه ليلًا ، حبه وولائه لأمه وحقده على من ينافس في حبها ، أبا كان أو أخا أو طفلا آخر .

وتتميز حياته الانفعالية فضلا عن ذلك بالتنوع والتقلب الفجائى : من الاغراق فى الضحك الى البكاء الحاد ، من الحنو الى العدوان ، من العداوة الى الود . وليس بوسع الطفل أن ينظم دوافعه ويضبطها أو يكسبها اتزانًا وثباتًا ، ولذلك كان سلوكه مفككا ، أهوج ، متقلبا .

على أن الطفل الذى تتاح له فرصة الالتحاق باحدى مدارس الحضانة ، لا يبدى فى المدرسة العنف الانفعالى الذى يبدىه فى المنزل . ففي المدرسة يتاح له الاتصال بعدد أكبر من الأفراد ؛ ومن ثمة يتاح له أن يوزع شعوره فى مجال اجتماعى متسع (فى حين هو فى المنزل متجمع متركز فى محيط ضيق) ويتاح له قدر أكبر من التعبير الحر ؛ فضلا عن أن شعور الطفل تجاه الأعراب الكبار هو فى العادة أهدأ من شعوره تجاه الأم أو المربية الخاصة ، فحبه لهم أقل من حبه لأمه وغيرته عليهم — من ثمة — أقل من غيرته على أمه . ومع ذلك فلا يعدم الطفل فى المدرسة أن يفصح فى وضوح عن روح المنافسة لغيره من الأطفال ، وأن يكثُر من الالتجاء الى الكبار طلبا لخمايتهم أو جذبا لاتباههم .

عوامل حدة الانفعال :

(أولا) لا يكاد الطفل يشرف على سن الثالثة حتى يكون قد اكتسب قدرات جديدة كالمشي ، والأكل العادي بعد الفطام ، والكلام ، الأمر الذي ينجم عنه اكتشافه لنفسه كذات مستقلة لا يستهان بها . ولكن في نفس الوقت الذي يقوى فيه شعور الطفل بنفسه ، يشعر أن الاهتمام به وبرعايته لم يعد كما كان ، خاصة ان نكب بوليد جديد . وذلك يكسب اتصالاته شيئا من الحدة والتوتر ، وكان يمكن أن تكون الاتصالات أهدأ ، لولا أن المربي عند ما يفطم طفله ويراه قادرا على التنقل وحده في المكان ، وقادرا على التعبير عن نفسه بالكلام ، وعلى فهم ما نطلبه منه كلاما ، يبدأ يعامله باعتباره قد بلغ من النمو مبلغا يمكنه من تقبل معايير المجتمع وتمثل قوانينه . يحدث ذلك الانتقال السريع من ارضاء كل مطالب الطفل الى تعويده قيود الواقع وتعليماته حوالى سن الثالثة . وسرعان ما يتبين الطفل من الأوامر والنواهي ، والثواب والعقاب ، والمديح والتعير ، أن ثم شيئا آخر غير طلب اللذة (أن ثم حرمانا لبعض الرغبات ، وتأجيلا لبعضها الآخر ، وأذى من جراء بعض التصرفات) ، وأن رغباته ليست مركز اهتمام الناس المحيطين به . وطبيعى أن تضيق نفس الطفل بذلك كل الضيق ، ويدخله القلق والاضطراب الانفعالى بعد أن كانت حياته الانفعالية تمضى فى يسر وبساطة .

(ثانيا) يبدأ الصراع النفسى فى حياة الطفل ، وهو رهن بظهور عاطفة الحب لأمه وأبيه . فبعد أن كانت الرابطة بينه وبين أمه رابطة فسيولوجية محضة ، تصبح رابطة عاطفية مستقلة عن الحاجاب النفسيولوجية والمطالب النفعية . تصبح الأم فى ذاتها موضوعا لحبه ، بعد أن كانت وسيلة لأمر أخرى : وتنشأ حاجة قوية الى حب الأم فى ذاتها الى جانب الحاجات الأخرى . وذلك الحب يصبح مثار عديد من الاتصالات كالخوف من فقدان الأم ، والخوف من أن تتخلى عن

حبه ، والحنق عليها حالما توجه اهتمامها الى غيره ، والغيرة من أبيه (وغيرة الفتاة في سن الثالثة من أمها) ، والحنق على أخيه الأصغر ، والحنق على الأم والأب عند ما يعرقلان نشاطه الحر ويتحكمان في رغباته ، والخوف من العقاب ان خالف القواعد المفروضة عليه ، والشعور بالذنب ان لم يعاقب على الأخطاء التي يرتكبها خفية عن الرقباء . انفعالات ورغبات متنازعة : يحب الطفل أباه ويعجب به ، فيتخذه قدوة يحتذيها ويطمح الى اكتساب ما لها من سطوة وسلطان ، فيمتص المعايير والمثل التي يلقنها اياه متضمنة في الأوامر والنواهي ، والعقوبة والاثابة ، والتعيير والاطراء ؛ وبعد أن كان التعارض بينه وبين السلطان الخارجى بنظمه وقيوده ، ينتقل الى داخلية نفسه ويصبح تعارضا بين رغباته البدائية وبين ذلك الجزء الناشئ في نفسه (الضمير أو الرقيب اللاشعورى) ، هذا الرقيب الداخلى يقف حائلا دون اندفاع الرغبات العريضة والانفعالات المكبوتة (غيرة ، بغض ، عدوان) ، ويصبح بمثابة « شرطى أخلاقى »^١ ينظم في داخلية الطفل المرور الانفعالى ، ويكون مصدرا لمخاوف شاذة Phobias قد تبدو مخاوف من أمور مألوفة في العالم الواقعى وما هي في حقيقة الأمر غير مخاوف من عقوبات ذلك الرقيب تأخذ صورة رمزية كالوحوش والمردة والظلام الخ ... وهكذا بعد أن كان الطفل لا يخاف الا من أمور واقعية في العالم الخارجى ، ينشأ لديه خوف من أمور وهمية يبدعها خياله نتيجة التكوين الانفعالى الجديد^٢ .

(ثالثا) هذا العامل يتصل بعقلية الطفل في هذه المرحلة . فهو بحكم عقليته البدائية ، عاجز عن تمثيل فكرة الزمن تمثلا واضحا . تكاد حياته تكون حاضرا كلها . رغباته متعجلة تتطلب اشباعا مباشرا

(١) ايما نويل ميلر ، مشاكل نمو الاطفال ، فصل من كتاب « كيف يعمل العقل » ترجمة الدكتور رياض هسكر .
(٢) فصل « التفكير الخرافى » في كتاب « اساليب التفكير » تأليف عبد النعم الميحيى .

ولا تحتمل التأجيل . تأجيل الرغبة عنده حرمان ، ذلك أن قبول التأجيل دون جزع يتطلب ادراك الأمور المستقبلية على أنها أمور موجودة لا معدومة ، واعتبار الوجود ليس قاصرا على الحاضر فقط بل يمتد فيشمل الماضى والمستقبل . ولما كان ادراك الطفل للزمن والوجود يكاد يقتصر على فكرة الحاضر ، (أولا يمتد الى الماضى والمستقبل إلا الى حد ضئيل) لم يكن غريبا أن تتصف انفعالاته بالجموح ورغباته بالتعجل ، وكان ذلك تفسيرا كافيا لشدة شعوره بالخيبة اذا لم تتحقق له رغبة ما فى التو ، فهو لا يستطيع التعلل بأمل لأن الأمل يستلزم ادراك المستقبل ، ولا يستطيع أن يتعظ بخبرة لأن الاتعاظ قدرة على الاستفادة من الماضى فى الحاضر والمستقبل .

تتضح فكرة الزمن بالتدريج جوالى سن الرابعة ، وهنا يبدأ الطفل يفهم أن التأجيل والحرمان أمران مختلفان . وفى نفس الوقت تخضع انفعالات الطفل المشتتة الهوجاء لتنظيم جديد ، اذ تنتظم فى وحدات هى العواطف التى تكسب الحياة الاتفعالية قدرا من التناسق والدوام والثبات . وغير خاف أن الانفعال البدائى (كالغضب مثلا) يختلف عن افعال معقد (كالبغض) فى كونه وقتيا غير مرتبط بموضوع بالذات . فى حين أن عاطفة البغض تنظيم دائم للانفعالات حول موضوع بالذات . كذلك شأن العواطف جميعا : تنظيم اتفعالى ، واستقرار وجدانى .

النمو الاجتماعى

تشمل حياة الطفل الاجتماعية جوانب عدة : علاقاته بالناس حبا وبغضا ، مسئلكه حيال غيره تعاونا أو عدوانا أو حيادا ، مدى فهمه للمسئولية الاجتماعية كالولاء للأسرة والولاء للجماعة ، مدى قبوله معايير المجتمع والثواب والعقاب ، شعوره بالذنب عنيفا كان أو معذلا . ولا يكاد جانب من تلك الجوانب ينفصل عن الجوانب الاتفعالية والعقلية من حياة الطفل .

علاقة الطفل بوالديه :

أول ارتباط عاطفى فى حياة الطفل ، ارتباطه بأمه فأبيه ، هذه الرابطة يشوبها فى هذه الفترة الصراع بين الحب والبغض . الأم أول شخص يوجه له الطفل طاقته الانفعالية ، وهى كذلك أول شخص يجرب فيه البغض ، يتنازعه ازاء الأم دوافع متناقضة : الحنان والعدوان لأنها مصدر العطف والحرمان فى آن واحد ، أما الأب فمحل إعجاب الطفل وتقديسه ، ولكنه مع ذلك موضع حقهه وغيرته اذ يشاطر محب أمه ، ويستحوذ على قدر من اهتمامها . ولكن الطفل — فى سبيل التكيف للحياة — مضطر الى قبول بعض ما يفرض عليه من قيود الواقع ومعايير المجتمع ، فيضحي ببعض رغباته أو يؤجلها حتى لا يحرم من الحب والاهتمام .

وهكذا يدخل فى حياة الطفل مبدأ جديد للسلوك ، هو اعتبار الواقع ، بعد أن كان السلوك لا يصدر الا عن مبدأ واحد ، هو طلب اللذة وتقادى الألم . وبذلك يلج ميدان الحياة الاجتماعية فى ثقل وتضحية . ولن يكتب للطفل التوفيق فى الانسجام مع المجتمع ما لم يهتد الى حل للصراع النفسى فى موقفه من والديه ، وما لم تصبح علاقته بهما هائلة يسيرة طبيعية . أما الحل فهو تمثل القواعد الأخلاقية التى تدين بها السلطة الوالدية (فلا يصبح بحاجة الى سلطان خارجى طالما السلطان قد انتقل الى داخلية نفسه) ، واتخاذ الأب قدوة يترسم خطاها (حتى لا يكون أقل جدارة منه فى الحصول على حب الأم واهتمامها) ، وكبت مشاعر العدوان (والتسامى بها وتغطيتها بمشاعر الولاء للأسرة مثلا) . ان كان الطفل غير واثق من عطف والديه ، وكانت علاقته بهما مشوبة بالقلق والخوف ، فلن يسدى استعدادا للتعاون الايجابى مع الآخرين . وان كانت الرابطة العاطفية التى تربطه بهما هى رابطة العطف المفرط من جانبهما والاعتماد المطلق من جانبه ، فلن يسعى الى

التعلق عاطفيا بأفراد من خارج الأسرة ، وإنما يقنع بالارتباط الطفلى اللذيذ ، ويعرض عن كل ما من شأنه أن يفض هذا الارتباط . وإن كان موقفه منهما موقف المعارضة الشديدة أصبحت علاقته بالناس فيما بعد أميل الى العدوان . أما ان ألفت منهما قدرا كافيا من الحب المتزن (حيث لا لهفة أو قلق أو أنانية تفسده) وضمن طوال هذه الفترة أن يبقى الحب دائما ، فلن ينتظر من الناس غير ذلك الشعور الذى عهد من والديه ؛ ومن ثمة لن يتوجس منهم خيفة ، ولن يتوقع منهم أكثر مما ينبغى من الحب (كما هو شأن الطفل المدلل الذى يصدىم عند انتقاله الى المجتمع الخارجى اذ لا يحظى من الناس بالحب الذى ألفت الحصول عليه من والديه) ، بل سوف يسعى الى الناس فى ثقة ، ويرحب بأية رابطة اجتماعية فى ود . هذا الاستعداد للحياة الاجتماعية السليمة لا يظهر فى وضوح قبل سن الثانية أو الثالثة .

يتوقف شعور الطفل نحو والديه وعلاقته بهما على نوع المعاملة التى يلقاها منهما ، ويتعبّر أدق على لون الحب الذى يحصل عليه منهما^١ . والطفل شديد الحساسية لشعور غيره نحوه ، يدركه دون حاجة الى تحليل أو حكم . فإن كانت الأم تحبب الطفل بحب مفرط يشوبه القلق واللهفة ، كان ذلك مدعاة لبذر بذور القلق فى نفسه ؛ وإن كانت تقتصر فى العطف عليه فقد الثقة والأمان ؛ وإن كان حبها له ضربا من التملك الأنانى نمت فى نفسه مشاعر العدوان .

إن الحب الوحيد الكفيل باشاعة الأمن فى نفس الطفل هو الحب الثابت المتزن ، وهو وحده الذى يطبع علاقات الطفل الاجتماعية المقبلة بطابع الثقة . وعند ما يثق الطفل فى نفسه وفى حب غيره ، فلن يغلو فى الخوف من فقدان الحبيب ، ولن يبالغ فى الغيرة عليه ، ولن يتطلب منه أكثر مما ينبغى .

علاقة الطفل باخوته :

علاقة الطفل العاطفية باخوته ذات أثر كبير في تشكيل حياته الاجتماعية المقبلة ، وفي تعيين نوع شخصيته . فالطفل واخوته يكونون مجتمعا صغيرا ، هو ميدان يكتسب فيه خبرات متعددة . ولا بد أن تتوقع في هذه العلاقة قدرا من الغيرة والمنافسة . ولكن يخفف من حدتهما في الظروف العادية ولاء الطفل لأسرته ، والمتعة التي يجدها في رفقة اخوته سواء في النشاط واللعب أو في التضامن لمجابهة بطش الكبار واستبدادهم . وإن حدث هذا التضامن دل على سلامة النمو الانفعالي اذ يكون بشيرا بنزوع الطفل الى التحرر من التعلق الطفلي بوالديه ، وبقدرته على الاستقلال الوجداني لمواصلة النمو . وغير خاف أن النمو الوجداني لا يتقدم الا بتخلي الطفل في الوقت الملائم عن ارتباطه الطفلي بأمه تهيؤا لارتباط أنضج .

أما ان كانت المنافسة حادة ، والتسابق على حب الأم يتسم بالغيرة العنيفة ، كان من الطبيعي أن يرى الطفل في أخيه غريبا يهدد مركزه لدى أمه . وهكذا بقدر عنف الحب يكون العنف في الخوف من فقدان الأم وفي الغيرة عليها . وكثيرا ما يبقى ذلك القلق مع الطفل في المراحل التالية ، بل وفي الكبر : ان أحب شخصا داخله الخوف أن يفقده ، وساوره الشك في كل من يرتبط بذلك الحبيب . والاستجابة الطبيعية لأي غريم هي البغض والرغبة في العدوان . ولذلك يستحيل على طفل يرزح تحت عبء ذلك الصراع أن يبادر الى إقامة علاقات ودية بالناس . علاقات الطفل في الأسرة تجعله يخرج الى الحياة الاجتماعية ، وقد تزود بشعور سابق تجاه الناس ، وفكرة سابقة عما ينتظر منهم . فاستجابة الطفل الانفعالية لأول معلمة تستقبله في روضة الأطفال ، ليست استجابة مباشرة لها ، بل استجابة تتأثر بما في نفسه من مشاعر تجاه الأم أو المربية . وكذلك استجابته لأقرانه تتلون بشعوره السابق نحو اخوته ، وما مر

به من خبرات انفعالية متصلة بهم ، من غيرة ومحبة وعدوان وشعور بالذنب

فكرة الطفل عن نفسه :

من أهم العوامل أثرا في تعيين موقف الطفل من المجتمع الخارجى ، فكرته عن نفسه (وبالتالي عاطفته نحو نفسه) تلك التى يكونها الطفل نتيجة احتكاكه بأفراد الأسرة وفهمه لمنزلته عندهم . ذلك أن معاملة الوالدين للطفل تتضمن أحكاما على قيمته أو مكاتته . فالاهتمام الزائد برعاية الطفل حكم عليه بالعجز ، ومن ثمة قضاء عليه بالتبعية ، وانغراء له بالتشبث بطفولته ، وقد يوهمه هذا الاهتمام الزائد بأنه مركز العالم ويغرس فى نفسه بذور العناد والتسلط . والاغفال المستمر للطفل ، وعدم اعارة أسئلته ومطالبه أدنى اهتمام حكم عليه بالتفاهة ، فتنشأ فى ذهنه فكرة عن نفسه أقل من قيمته الحققة وذلك يحرم الطفل من ثقته بنفسه ، ويكسبه أسلوب التراجع والهروب فى مواقف الحياة ؛ وقد يلجأ - تعويضا عن هذا الشعور بالنقص ، أو تعبيرا عن ثقته على المجتمع الذى حرّمه أعز ما يطمح اليه الطفل (أعنى الحب والاهتمام) الى الثورة على الناس والوقوف منهم دائما موقف العدوان .

أما الاهتمام المتزن بالطفل ، وتجنب الافراط فى تقييده أو التفریط فى تقديره ، يكسبه فكرة عن نفسه تطابق حقيقته فلا هى أعظم من قدره فيعتر ، ولا هى أقل من قدره فيذل .

والخلاصة أن خطة الطفل فى التعامل الاجتماعى توضع خطوطها الرئيسية فى السنوات الأولى من عمره . وهو يخرج من هذه المرحلة ذا أسلوب معين فى الحياة ، وليس - كما كان يظن - « مادة خام » تصاغ كيفما اتفق . ومعنى ذلك أن كل طفل فى الرابعة أو الخامسة من عمره ، إنما هو شخصية لها كيائها ، وحالة مفردة لا سبيل الى تناولها

بالتعليم أو التقويم ، ما لم تقف على أسلوبه في الحياة الذي أتى به من أسرته . ومعنى ذلك أيضا أن معاملتنا — كمرين — للأطفال لا ينبغي أن تسير على نمط واحد قائم على المعرفة النظرية بالمبادئ العامة لنفسية الأطفال دون مراعاة للفروق الفردية .

علاقة الطفل بالأطفال :

في سن الثالثة أو ما قبل ذلك بقليل تكون استجابة الطفل الانفعالية لغيره من الأطفال في بادئ الأمر استجابة الريبة والنفور . وهذه الاستجابة تمهد بالتدريج لاستجابة أخرى هي العدوان Hostility ويتبع مرحلة العدوان هذه مرحلة لعب تعاوني ، اذ يبدأ الطفل يشارك غيره من الأطفال مختلف ضروب النشاط كلما سنحت الفرصة ، على أن اللعب لا يبدأ تعاونيا دفعة واحدة ، اذ لابد من فترة من الوقت يتكيف فيها الطفل عاطفيا .

ومن أكبر الأخطاء التي يقع فيها الآباء ، منع الطفل من الاختلاط بغيره من أطفال الجيرة ، وحرمانه من الاتصال بغير الكبار . هذا الاقتصار على الحياة في مجتمع الكبار مدعاة لضيق الطفل وملله وتبرمه بحياته ، الأمر الذي قد يرده الى المصادر الأولى للذة الباكورة ، كمص الإبهام ، وقضم الأظافر ، أو العبث بالعضير التناسلي ، أو غير ذلك من أفعال تدل على أن حياة الطفل الواقعية تنحصر من عنصر السعادة .

ولما كانت التربية للحياة لا تؤتي ثمرتها ما لم يتدمج الطفل في حياة واقعية ، وجب أن نهىء له فرص المشاركة في مجتمع الأطفال ، حيث يجد مجالا رحبا للتعبير الحر عن مختلف الانفعالات من عدوان الى سيطرة الى حب ، الى خضوع ... ذلك التعبير الذي يعتبر بحق حجر الأساس في بناء الصحة النفسية .

ان الطفل في مجتمع الأطفال يجد نفسه مع أفراد على قدم المساواة معه ، يتعامل معهم على أساس الأخذ والعطاء ، في حين أنه لا يتعامل

مع الكبار الا على أساس الحاجة الى عطفهم ، والخضوع لهم ، والتوسل الى رضائهم ومحاولة تفادى أذاهم بشتى الطرق . وان مجتمع الأطفال لمجتمع طبيعي يخبر فيه كل منهم شتى المشاعر التي يخبرها في المستقبل في غمار المجتمع الكبير . معنى ذلك أن رفقة الطفل لغيره من الأطفال تعده — بطريق غير مباشر — للاستقلال عن الأم ، وتهيئه للتحرر من التبعية المطلقة للأسرة .

قلنا ان اللعب لا يبدأ في حياة الطفل لعبا تعاونيا . فالطفل في السنة الثانية مثلا قد يلعب منفردا ، ثم يطيب له بعد ذلك أن يلعب منفردا في حضرة غيره من الأطفال ، كل منهم في شغل عن غيره . يبقى لعب الأطفال على هذا النحو الذي لا هو انفرادي صرف ولا هو اجتماعي حق حتى حوالي سن الرابعة والنصف .

وتكون الجماعة التي تتكون من تلقاء نفسها في هذه السن قليلة العدد ، فلا تكاد تتجاوز ثلاثة أفراد . ولا يستمر التضامن غير فترة قصيرة من الزمن ينفرط بعدها عقد التجمع . وبالرغم من قلة عدد أفراد الجماعة الطفلية ، وبالرغم من أنها وقتية ، فهي المصدر الذي تنبثق منه بالتدريج النزعات الاجتماعية ، وهي المجال الأساسي الذي يتدرب فيه الطفل على التبادل الاجتماعي في صورته البدائية . وبالرغم من أنها تكون مسرحا للتنافس والتعير عن الغيرة والعديوان ، فلا نعدم فيها روح الولاء التي تتبدى في وضوح عند ما تتضامن الجماعة ضد جماعة أخرى ، يتخذها الأطفال هدفا لنزعاتهم العدوانية ، فتحول بذلك الى خارج الجماعة بعد أن كان الطفل يوجهها الى أفراد جماعته من وقت الى آخر .

عدوان الأطفال

تغلب الروح العدوانية على نشاط الطفل في هذه الفترة ، نلمسها في حديثه ، وعبثه بالأشياء عبثا تدميريا ، وفي لعبه . ويشيع السلوك العدواني صراحة في السنة الثالثة أو الرابعة من العمر ، ولكن يوجد أيضا في الوقت نفسه شعور ودى وسلوك تعاوني . وللعنوان صور عدة في حياة الطفل .

العدوان الفردي :

يوجهه الطفل ضد شخص بالذات ، طفلا كان (كأخيه أو غيره) أو كبيرا (كأمه أو أبيه أو مربيته) ، ولهذا الضرب من العدوان دوافع عدة : ١

التملك : فقد تثور مشاجرة بين طفلين على لعبة ، كل يريد الاستئثار بها دون اعتبار لحق الملكية .

دافع القوة أو السيطرة : قد يعتدى الطفل على غيره من الأطفال لمجرد الرغبة في السيطرة والسلطان . وقد يعبر عن عدوانه ضد الكبار تمردا على سلطانهم ، ودفاعا عن حقه في تأكيد الذات .

دافع المنافسة : من أهم مصادر عدوان الأطفال وأكثرها دلالة ، كالشجار بسبب التسابق على صداقة طفل آخر ، أو على كسب اهتمام شخص كبير ، كالأب أو المعلمة .

الشعور بالنقص : يدفع الطفل الى التعويض بالاعتداء على غيره ، ولفت نظر الكبار اليه بمخالفة النظم وتدمير حاجياتهم . وقد يعوض الطفل هذا النقص بأن يتوهم نفسه متفوقا على غيره ، هذا الشعور بالتفوق يقلل من قدرته على التكيف لغيره تكيفا وديا ، فيقف منهم موقفا عدائيا أو على الأقل - موقفا سلبيا ١ .

(١) التوافق مع المجتمع هو ما يسمى (Social Adjustment) . أما عدم التوافق فله مظهران : الأول الموقف المضاد للمجتمع فيكون الشخص (Anti Social) ، والثاني الموقف السلبي ، موقف العزلة وعدم المشاركة فيكون الشخص (Asocial) .

قلق أو ضيق عام : قد لا يكون للشجار أى داع فى البيئة الخارجية ، ولكن ضيقا عارضا ينتاب الطفل فتزيد قابليته للاستثارة ويسهل استفزازه بأتفه الأمور ، أو قلقا نفسيا عاما (General Anxiety) يشمل الشخص فيجعله من النوع الغضوب . ويزول هذا الضرب من العدوان المبكر بالتدريج ، نتيجة الاندماج فى الحياة الاجتماعية نفسها ، اذ يعتاد الطفل بفضلها اللعب وتبادل الممتلكات ، وتزداد ثقته بنفسه وبغيره .

العدوان الجمعى :

عدوان الجماعة كلها ويكون :

ضد الغرباء أو الدخلاء المستجدين : كثيرا ما يلمح جماعة من الأطفال مكين على عمل ما ، ثم يقترب منهم طفل غريب فلا تلبث تلك الجماعة أن تحاول إبعاده وتعتدى عليه دون اتفاق أو تدبير سابق .

ضد الكبار : وذلك عدوان فيه تعبير عن جانب البغض الذى يدخل فى تكوين شعور الطفل المزدوج نحو والديه والسلطة بوجه عام . قد لا يتيسر للطفل وحده أن يعبر عن ذلك البغض ، خوفا أو تأديبا . ولكن الطفل فى رفقة غيره أقل شعورا بالنقص ، ومن ثمة أكثر جرأة . وهذا يفسر تأمر الأطفال على بعض الكبار ، تأمرا هو بمثابة تأمر رعية مستضعفة على سلطة غاشمة . ويأخذ العدوان فى الغالب صورة غير مباشرة : تكسير حاجيات الكبار ، سرقة أمور محرمة ، مزاوله عادات محظورة جماعة .

ونستطيع بالملاحظة الدقيقة أن نلمس فى لعب الأطفال سويا ، أفعالا هى تعبير لاشعورى عن رغبات عدوانية ضد السلطة الوالدية ، فذاك طفل ينهال ضربا بالعصا على مقعد فى طريقه قائلا « مت ، مت » فى حدة وحنق كما لو كان فى موقف عراق حقيقى ؛ وذاك جمع من الأطفال يحملون عصيا كأنها الخناجر ، ويهجمون على شخص منهم ممثلين دور

عصاية تغتال ذلك الشخص ، الخ ... وهذا ما يجعل اللعب وسيلة قيمة للكشف عن المكبوت من دوافع الطفل اللاشعورية ، وأداة مجدية لعلاج كثير من مشكلات الأطفال النفسية .

ضد المستضعفين : أى طفل تلمس فيه جماعة الأطفال ضعفا ، معرض للوقوع فريسة لعدوانهم .

قد تتداخل ضروب العدوان المتعددة فيما بينها ، حتى يصعب علينا مثلا أن نميز بين سلوك ينبعث من دوافع المنافسة وآخر ينبعث من دافع حب القوة . ولا نستطيع أن نتبين حدودا فاصلة بين العدوان الفردى والعدوان الجمعى . ذلك أن العدوان الجمعى من الصعب أن نلاحظه ، فهو يبدأ عادة اتجاها فرديا لطفل ذى نفوذ فى الجماعة ، ثم يشيع فى موقف الجماعة كلها . فضلا عن أن التماسك فى هذه الحالة يعوز جماعات الأطفال فهى سرعان ما تتفكك ، ويمضى كل فرد فى اتجاه خاص . وحتى أثناء التماسك قد لا يتابع الجميع خطة موحدة ، بل يكون لكل وجهته برغم الاتفاق على الغرض . هذا وكثيرا ما يبدأ الأمر عدوانا ثم ينتهى صداقة ، أما نتيجة تدخل الكبار لفض النزاع ، أو نتيجة تغير تلقائى فى شعور الأطفال أنفسهم .

العدوان والجنسية :

ان كثيرا من أشكال العدوان يرجع الى الدوافع الجنسية الباكرة ، أعنى دوافع اللذة فى مختلف مراحل النمو .

مثال ذلك الاعتداء بالعض وبالتبول عقابا للأم فى أحوال كثيرة ،

(*) يحصل الطفل على اللذة فى بادئ الأمر من طريق الفم (المص ، والعض) ، وذلك فى المرحلة الفمية (Oral Stage) ؛ ثم عن طريق المستقيم أو الشرج فى المرحلة الشرجية (Anal Stage) ؛ ثم بالعبث فى عضو التناسل ذاته (Phallic Stage) ؛ وذلك تبعا لتقسيم مدرسة التحليل النفسى بناء على الملاحظة العلمية للعصابيين (Neurotics) والأطفال .

وتم الرغبات العدوانية المتعلقة بالمستقيم وعضو التناسل . وبعض حالات الاعتداء تعبير عن الشعور بالذنب ، فالطفل يتخفف من هذا الشعور بأن يسقطه على غيره ، فيتهم الغير بالخطأ والعدوان .

وقد كشف التحليل النفسى للجلالات الفردية عن حقيقة هامة هى أن اهتمامات الطفل الجنسية (من عبث بالأعضاء التناسلية ، ومصم للابهام ، ورغبة فى تملك الأم ، وغير ذلك من أمور محظورة يعاقب عليها المجتمع الخارجى أو الرقيب الداخلى بعد ذلك) ورغباته العدوانية (ضد الأب ، والاخوة والأم) تلك هى التى يكتبها كما أسلفنا خلال هذه الفترة ، هذه جميعا هى المسئولة عن مشاعر الذنب التى تنشأ عنده ، وهذه المشاعر ذات صلات وثيقة بعلاقاته الاجتماعية . ولذلك لن يتيسر لنا أن نفهم علاقات الطفل الاجتماعية ، ما لم نتعمق فى السلوك الظاهرى ، لنستشف مشاعره الداخلية نحو الكبار والصغار على حد سواء . أى أن دراسة النمو الانفعالى فى مجموعه شرط أساسى لفهم النمو الاجتماعى .

ولما كانت أولى الاهتمامات الجنسية والدوافع العدوانية تنشأ فى الطفولة المبكرة (فى مطلع الفترة التى ندرسها على وجه الخصوص) ، فإن فهم الحياة الاجتماعية لابد أن نلتمسه فى الأسرة لا فى القبيلة أو المجتمع . وخبرات الطفل الانفعالية الأولى فى محيط الأسرة ، تتضمن المشاغل الجنسية التى أسلفنا ذكرها ، وما يتصل بها من رغبات وأحلام يقظة (ومنها تتكون الجنسية الطفلية Infantile Sexuality) ، وعلى ذلك ينبغى أن نعرف أن سلوك الطفل الاجتماعى يخفى وراءه عناصر ثلاثة :

١ — مشاغل جنسية طفلية .

٢ — دوافع عدوانية .

٣ — مشاعر الذنب .

هذه العناصر تزخر بها نفسية الطفل فى سن الثالثة والرابعة من العمر ، ويمكن للمدقق أن يلحظها . فهذه السن هى سن استطلاع

الأمور الجنسية : الفرق بين التركيب الجسمى للذكر والتركيب الجسمى للإثني ، مصدر الأطفال ، سر العلاقة والحلوة بين الأم والأب ، التلذذ بالعبث في مختلف أجزاء الجسم . وهي أيضا نفس السن التي يتعين فيها على الطفل أن يخضع لقواعد البيئة ، ويتخلى عن كثير من ذلك النشاط اللذيذ ، ولو زاوله اتتبه الشعور بالذنب والقلق الناجمين عن توقع العقاب . وهي السن التي ينبغي فيها للطفل أن يكبت عداؤه للأب ، ويحل محله موقف التفاهم والولاء . إذن فسن النمو الجنسي هي نفسها السن التي تبدأ فيها الحياة الاجتماعية بما تتطوى عليه من مشاعر مزدوجة متناقضة .



أعلم أن ترديد كشوف مدرسة التحليل النفسي يصدم كثيرا من الآباء . ولكن ينبغي أن يدركوا أن الجنسية موجودة في حياتنا (على نحو بدائي) منذ الطفولة الأولى ، وأنه ليس من الشذوذ في شيء أن يشغل الأطفال بأمور جنسية تختلف طبيعتها من مرحلة إلى أخرى . ان فطن الآباء إلى هذه الحقيقة ، لم ينزعجوا اذا رأوا من أطفالهم بعض التصرفات الجنسية المكشوفة ، ولم يقعوا في خطأ القسوة ، وكانوا أخرى أن يعالجوا الأمر في هدوء هو وحده الكفيل بحل مشكلات الأطفال .

وما يقال على وجود الدوافع الجنسية منذ الطفولة ، يقال أيضا على وجود الدوافع العدوانية منذ ذلك العهد المبكر . ويجب أن نعلم أن الأطفال من جانبهم يقاومون دوافعهم الجنسية والعدوانية ، وأنهم يحاولون بطرق شتى التخفيف من شعورهم باللائم ازاء هذه الدوافع ، فالواجب يقضى علينا أن نمد لهم يد العون .

ليس العقاب علاجا لنزوات الطفل الجنسية والعدوانية ، ذلك أنه لو أفلح في حمل الطفل على قمع نزواته فلن يقضى عليها ، وسوف تنبجس

من جديد على نحو مكشوف عند ما تحين الفرصة . انما العلاج الناجع هو أن تقف من الطفل موقف التفاهم الودى الهادى ، وقبل أن تمنعه من عمل شىء ، علينا أن نهىء له عملاً ايجابياً يحل محله . ويجب أن تتجنب النواهى ، وأن نستبدل بها الارشادات العملية الايجابية : فنقل قدر الطاقة من قولنا « لا تفعل كذا ! .. اياك أن تعود الى ذلك .. ما أقبح فعلك » ، ونستعوض عن ذلك بمثل قولنا « من المستحسن أن تفعل كذا وكذا ... تعال وافعل كذا وكذا بدلاً مما تفعل ... » .

وذلك الأسلوب فى هداية الطفل قمين أن يجنبه الشعور بأنه وحش أو مجرم خارج على القانون ، وفى الوقت نفسه يزوده بفواعد ملموسة ثابتة لضبط نفسه ووضع رغبات غيره موضع الاعتبار . وهكذا يتسنى للطفل أن يمر — فى سلام — بتلك الفترة العصية .

ان عبث الطفل بعض الأوقات بعضوه التناسلى ليس علامة على الشذوذ . والآباء فى وسعهم أن يهيئوا للطفل دون اضطراب أو قلق مصادر أخرى للذة تصرفه عن الاهتمام بأجزاء جسمه . أما ان كان عبثه بأعضائه التناسلية أمراً دائماً ، استدعى الحال أن نستعين بمعالج متخصص . وليس « الضرب » أو « العبط والمد » ، أو تقييد الأيدي بالحبال أو التهديد « باستئصال عضو التناسل » بمجد شيئاً ؛ بل انه على العكس من ذلك يضيف الى العادة الشاذة اضطراباً نفسياً تتضح عواقبه الوخيمة عاجلاً أو آجلاً .

ويحسن أن يفهم الآباء أن سموات الغضب ، ونوبات التحدى والثورة والعناد ، والمخاوف المرضية (Phobias) ، والأحلام المزعجة ، ومشكلات التغذية ، والتبول اللا ارادى (Enuresis) ، وغير ذلك من مشكلات تزخر بها فترة الحضانة هى جميعاً مظاهر صراع نفسى متغلغل ، صراع مرتبط بالحياة الجنسية . أما ان كانت هذه المشاكل هادئة معتدلة ، كانت حالة عادية يبرأ الطفل منها على نحو تلقائى ان عاجلنا الأمر فى حكمة وهدوء .

إذا كان الطفل يعبر صراحة عن الميول المتضادين ، العدوان والود ، كان ذلك علامة على الصحة النفسية . في حين أن الطفل الذي يكبت ميوله العدوانية والجنسية دون داع وبقمها في أعماق نفسه ، إنما يبذل طاقة نفسية كبرى لمنعها من الظهور . وهو قد ينجح في منعها ، ولكنه لن يستطيع أن يجردها من طاقتها الحيوية ، وستظل تعمل في الخفاء على الانصراف ، ومن ثمة يضطر المرء أن يبذل جزءا كبيرا من طاقته في تقادى انبعاثها .

وهكذا بدلا من أن يبذل المرء طاقته النفسية في جهود واقعية منتجة ، يبددها تبديدا في تلك الحرب المحتدمة بينه وبين نفسه ، ويظل رازحا تحت ثقل الشعور بالذنب من جراء الميول الغريزية التي يشعر بها شعورا خفيا ، وذلك هو أصل المرض النفسى .

ولسنا ننكر بطبيعة الحال لزوم قدر من الكبت والضبط كوسيلة لتهديب انفعالات الطفل توطئة للحياة الاجتماعية . وعلى الآباء والمدرسين أن يشجعوا الطفل على مزاولة قدر من ضبط ميوله الغريزية . والطفل كما قلنا يحاول بدوره ضبط هذه الميول ، ولكنه أضعف من أن ينتصر عليها . وأخرى بنا أن نعينه كي يقوى على مجابهة ما يستشعره من ميول عدوانية وجنسية ، تخيفه وتشقيه ، خاصة وقد بدأ ينشأ في نفسه ذلك الرقيب اللاشعورى الذى يؤرقه بالتأنيب ، والذى يراه في أحلامه أشباحا مخيفة ، وحيوانات مفترسة تتهدده وتتوعده .

ذلك الرقيب الذى ينشأ حوالى سن الثالثة ، يمثل فى نفس الطفل السلطة الخارجية بمعاييرها وقواعدها . ولا بد لمن يريد الحياة فى مجتمع واقعى أن يوفق بين ميوله وتلك المعايير ، ويوازن بين رغباته وقيود ذلك الواقع . ذلك هو النضج الاتقالي (Emotional Maturity) الذى يتضمن قدرا (يتناسب مع السن) من الرضى ، والاتزان العاطفى ، والشجاعة ، والاستقلال ، والحساسية . وتلك سمات لا تبدو جلية فى حياة الطفل الا عند ما يشرف على نهاية السنة الخامسة من عمره .

نهاية المرحلة

يصبح الطفل في نهاية السنة الخامسة أكثر استقراراً في حياته الانفعالية ، ويكون لذلك صدى في التعامل مع غيره ، اذ تصبح علاقاته الاجتماعية أكثر رزانة واستقراراً . وهذه العلاقات الجديدة تعينه على أن يتحرر من التبعية المطلقة للكبار ، ومن ثم تدخله في المرحلة التالية من النمو النفسي .

ان أبرز الفروق بين حالة الطفل النفسية قبل سن الخامسة وبين حالته بعدها ، اختلاف الاتجاه الانفعالي العام . وما التغير الانفعالي بعد الخامسة غير استمرار للنمو الانفعالي الذي بدأ بالصراع الانفعالي الحاد حوالي سن الثالثة . ولكن تدخل البيئة في تربية الطفل ، وخبرة الطفل ذاته ، يتراكم أثرهما ، فينجم توجيه جديد لنفسيته ، توجيه يأخذ في التمكن والتثبت على نحو تدريجي . وبينما الطفل ينتقل من مرحلة الى أخرى ، تزداد بصيرته عمقا واتساعا .

هنالك يزداد الطفل استقلالاً عن والديه وعن الكبار عامة ، ويلتمس اشباعاً لميوله الانفعالية في العالم الخارجي ، وفي عالم الأطفال على وجه الخصوص . ويتخلى بالتدريج وفي ببطء عن اعتبار أقرانه غرماً له ينافسونه في حب الكبار والحصول على اهتمامهم ، ويألف شيئاً فشيئاً اعتبارهم حلفاء . هذا الشعور النامي بالزمالة يصبح سنداً عظيماً للطفل في المرحلة التالية ، فهو يقلل من غلواء شعوره بالنقص ازاء ما يللمسه في الكبار من تفوذ وسلطان . وذلك يجعله يرى الكبار في جو أقل رهبة ، ومن ثم يقف منهم موقفاً وديعاً فيه قدر من ضبط الذات .

ذلك التغير في موقف الطفل من الكبار ، يقلق بعض الآباء والمدرسين ، فنسمع منهم « أن الطفل لم يعد كما كان ، واثقاً فينا أو متعلقاً بنا » . ويجهلون أن هذا التغير في نفسيته ، والتخفف في تعلقه بهم ، إنما هو تقدم في سبيل الاستقرار الانفعالي (Emotional Stability) اذ تخلى

الاتفاعلات الحادة المتقلبة (التى كانت تسود حياته قبل ذلك) مكانها لاتجاهات (Attitudes) هى اتفاعلات ذات طابع دائم ، ونعمة هادئة .

عوامل انفراج الأزمة :

تساهم أمور ثلاثة فى التخفيف من حدة مشاعر الطفل بعد سن الخامسة :

أولا : اتساع دائرة معارفه وتنوع اتصالاته ، سواء فيما يتعلق بالأشياء المادية أو الأشخاص أو الأفكار ، وهذا الاتساع ينتج عنه ازدياد مهاراته واهتماماته .

ثانيا : تجد ميول العدوان والتنافس منصرفا لها خارج الجماعة ، فتوجه نحو أفراد الجماعات الأخرى ، وذلك بفضل نمو قدرة الأطفال على التجمع فى لعب حر أو فى مباريات منظمة . ومن ثمة يصبح الطفل فى المرحلة التالية قادرا على المصادقة الايجابية ، والمساهمة مع أناس آخرين فى متابعة أهداف غير أهدافه الخاصة .

ثالثا : يتولد عن العاملين السابقين الذكر ترق فى علاقات الطفل الاجتماعية . فبعد أن كان سلوكه ازاء الصغار أو الكبار رهنا بدافع مؤقت ، اذا به بعد ذلك يصدر عن خطة ثابتة فى التوافق المطرد مع مطالب الزمان والمكان والمجتمع ، أى أن شيئا أشبه ما يكون بالعرف الأخلاقى يبرز رويدا رويدا ، عرف أخلاقى يرتضيه الطفل ، فيكسبه وداعة نسبية ، وقدرة لم يعهد لها من قبل على أن يحيا فى وفاق مع نفسه ووئام مع الناس .

جدول النمو في

(من ٢)

بناء على بحوث : Stutsman, Merrill

جوانب النمو	الستة الثانية	الثالثة
النمو الحركي الكبير gross motor	يمشي بدون معاونة . يستطيع أن يجري «ويقفز» ويتسلق . يستطيع ركوب دراجة أطفال	التنقل أثبت وأسرع . يستطيع الحجل والوقوف على قدم واحدة .
توافق الحركات الدقيقة	يستطيع أن يبني قلعة من ستة مكعبات . يستطيع استخدام المقص ؛ يستطيع أن يزرر الأزرار الكبيرة .	يستطيع تقليد رسم صليب . يستطيع إدخال أقراص مستديرة في فجوات مستديرة ، ومربعات في فجوات مربعة .
النمو الإدراكي	يستطيع مزج الألوان . . يروقه التأمل في الصور . . يتعرف على نفسه في المرآة .	يستطيع وضع صناديق بعضها في داخل البعض .
النطق	عدد مفرداته ٢٠٠ تقريباً . يستخدم كلمات قليلة تحمل معنى الجمل .	يصل عدد المفردات إلى ٨٩٠ ، يستطيع تنفيذ أوامر سهلة . يسأل أسئلة كثيرة .
السلوك التكيف (الذي يستطيع الوصول إلى غرضه)	يستطيع ضبط الأمعاء والمثانة .	يستطيع رسم صور تخطيطية لرجل . يستطيع أن يبني جسراً من المكعبات . يستطيع لضم حبات السبحة .
السلوك الاجتماعي والانفعالي	عديم الاكتراث (عادة) بالآخرين ، أو نافر منهم . معتمد على الكبار . سبورات الغضب متكررة .	نافر من غيره عادة . مشاكس . أقل اعتماداً على الكبار . أحلام مزعجة ، تهتهة ، مشاكل الأكل .

فترة الحضانة *

(٥ :

Gesell, Terman. Bühler.

الرابعة	الخامسة
انطلاق في الحركة والنشاط ، يستجيب جيدا للموسيقى والألحان .	
يستطيع تقليد رسم مربع .	يستطيع تقليد رسم نجمة . يستطيع أن يعقد عقدة .
يستطيع تكوين أشكال . يستطيع إدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف .	يستطيع تسمية الألوان المركزة .
يستطيع استخدام جمل مفيدة تكون من ٦ : ٨ كلمات .	يتراوح عدد مفرداته بين ٢٠٠٠ - ٣٠٠٠ يستطيع تعريف كلمات مألوقة مثل : كرة ، حجرة ، كرسي .
يستطيع أن يكرر بعدنا أربعة أرقام .	يستطيع عد أربعة أشياء . يستطيع رسم صورة رجل بين فيها الجسم ، والرقبة ، والرأس ، والذراعين ، والرجلين .
أكثر تعاوننا وودا في علاقته بالكبار والصغار . يستطيع أن يكون رئيسا وعضوا . مستعد للمشاركة مع غيره والقيام بدوره في العمل .	يستطيع التوافق مع المجتمع . أكثر ضبطا لانتعالاته . أكثر قدرة على الاستقلال .



الفصل السادس

الطفولة الهادئة

(من ٦ الى البلوغ)

النمو الحسى

يتفوق أطفال هذه الفترة تفوقا كبيرا فى حساسيتهم اللمسية على الأطفال الكبار . وقد أثبتت الاختبارات التجريبية أن حساسية طفل السابعة اللمسية تبلغ ضعف حساسية الراشد . وأثبت الأستاذ « مبيرمان » عالم الذكاء المشهور فى بحوثه الأولى أن الطفل الصغير (فى سن ٦ مثلا) يضارع الطفل الكبير (فى سن ١٠ مثلا) فى الحساسية العضلية ولا يكاد يقل عن الراشد . ولكن المرجح أن دقة الحساسية الخاصة بالعضلات التفصيلية الدقيقة تكون فى هذه الفترة أقل منها فى الفترات التالية . أما من حيث العضلات الكبرى ، فبوسع الطفل أن يعول عليها شأن الراشد سواء بسواء . هذا والأولاد يتفوقون على البنات عادة فى القدرة على استخدام العضلات الكبرى .

أما السمع ، فلا يبلغ أقصى قوته (من حيث تمييز شدة الصوت) فى سن السادسة أو السابعة . ولذلك لا يستطيع الطفل أن يتذوق اللحن الموسيقى المعقد Melody ، أو الهارمونى Harmony الذى يشمل توزيعا دقيقا للنغم والأصوات ، وإن كان من المؤكد أنه يتذوق الإيقاع Rythm ويظهر لما فيه من انسجام وتنظيم بسيط . على أن القدرة على تمييز المقامات الموسيقية تتقدم تقدما مطردا حتى سن ١١ .

يكون التمييز البصرى حتى هذه الفترة لا يزال ضعيفا . ويمكن القول — بوجه عام — أن حوالى ثمانين فى المائة من أطفال الروضة طويلى البصر (Hypermetropic) ، وإن حوالى اثنين أو ثلاثة فى المائة قصيرو البصر (Myopic) . وتنعكس الآلية فى المرحلة الابتدائية ، إذ يتلاشى طول البصر فى السنوات التالية ، وتزداد نسبة قصر النظر ازديادا ملحوظا . ومعنى ذلك أن العين فى الطفولة عضو حسى غير مكتمل ، ومن ثمة لم يكن من الملائم للطفل فى هذه الفترة أن يزاوُل أى عمل

يتطلب تدقيق البصر . وإنما ينبغي تجنب الطفل الذي لم يتجاوز سن السابعة مطالعة حروف صغيرة ، أو الاكباب على رسم دقيق ، أو عمل أشغال على نطاق ضيق ، والا ألحقنا ضررا جسيما بصحته الجسمية ، بل وبصحته العصبية والنفسية أيضا . ويحتاج كثير من الأطفال في هذه السن الى نظارات تفاديا لطول النظر أو قصره ، ولكن حاجتهم اليها قد تكون مؤقتة ، كما ترتفع باكمال عضو الابصار . وبذلك قد تفيد النظارات في تفادي استخدامها فيما بعد .

النمو الحركي

تكون قوة الطفل العضلية في سن ٧ لا تزال ضعيفة . وقد بينت الاختبارات أن قدرة الطفل المتوسط على القبض في سن السابعة ، عشرة كيلو جرامات ، في حين أن الطفل في سن الثانية عشرة تبلغ قوته ضعف ذلك ، أي عشرين كيلوجراما . والبنات عادة أقل بدرجة طفيفة . أما عن سرعة الحركة فليس الطفل في هذه الفترة بأقل كثيرا من الطفل في الفترة التالية . مثال ذلك أن الطفل في سن السابعة يستطيع أن يتم ١٤٠ قفزة في ٣٠ ثانية ، في حين أنه في سن الثانية عشرة لا يتجاوز ١٧٠ قفزة . ومن ذلك يتبين ضالة الفرق بين العمرين من حيث الحركة . والملاحظ عامة أن البنات أقل — في هذا الشأن — من البنين ، ولكن بدرجة طفيفة . ويأخذ الحس العضلي في التحسن منذ سن ٧ حتى ١٢ ، ويكون لذلك أثر كبير في تحسن المهارة اليدوية .

والمهارة اليدوية (أو العضلية) تتطلب قدرة على التحكم في العضلات المختلفة . وقد قلنا في فصل سابق أن هذه القدرة تمر بعملية نمو طويلة ، وأن التحكم في الكبير من العضلات يتم قبل التحكم في الصغير منها . والطفل في سن السادسة يكون قد تمت له السيطرة — إلى حد كبير — على العضلات الكبرى ، في حين أن السيطرة على العضلات الدقيقة لا تظهر بوضوح قبل سن الثامنة . ويجب أن نضع نصب أعيننا هذه الحقيقة ، فلا تتطلب من الطفل — في البيت أو في المدرسة — عملا يحتاج إلى استخدام العضلات الدقيقة . ويستحسن أن يعطى من الأعمال ما يتطلب نشاطا جسيما عاما ، وحركات اجمالية ، حتى يبدى من تلقاء نفسه ميلا وقدرة على مزاولة الأعمال الدقيقة .

ونلاحظ مثل ذلك القصور في قدرة الطفل على ضبط حركات العينين ، وعلى التحكم في أعضاء الكلام . ولذلك كان أي مجهود ضد توازن الطفل العصبي مدعاة لتلف تلك الأعضاء ، ومن ثم لنشأة بعض

عيوب النطق التي تشيع بين الأطفال في سن السادسة والسابعة من العمر ، كاللثمة والتهته . وكثيرا ما تزول هذه العيوب بعد هذه السن اذا كان الاضطراب لم يتمكن بعد ، وكان موقف البيئة منه موقفا متسامحا حكيما .

وفي هذه السن أيضا يتقرر اذا كان الطفل أعسر (يستخدم اليد اليسرى) أو أيمن . ومن الصعب أن قرر اذا كان ذلك راجعا الى عوامل ولادية أو غيرها . ولكن الذي يهمنا ذكره هو موقف المربي من الطفل الأعسر . فكثيرا ما يحاول جاهدا رده عن ذلك ، فيحمله أكثر مما تطيق طبيعته ، ومن ثمة يتولد في نفسه القلق بخصوص هذه السمة . والطفل يحكم رغبته في التكيف للمجتمع ، يشعر أنه شاذ ، ويحاول جاهدا أن يتغلب على طبيعته استجابة للمربي أو المدرس ، ومن ثمة يختل اتزانه العصبي ويصبح نهبا للاضطراب النفسي .

وان كثيرا من الأطفال الذين يعرضون على العيادات النفسية طلبا لعلاج التهته ، يتبين بعد حين أنهم بدأوا يستخدمون اليد اليسرى فتعرضوا لضغط الوالدين ، وتحملوا جهدا عصيا كبيرا في سبيل التخلص عن هذا العمل . ومنهم من ينجو من التهته ، ولكنه لا ينجو من تمكن الشعور بالنقص ازاء المجتمع ، أو الشعور بالنقمة عليه .

تتحسن مهارة الطفل تحسنا تدريجيا يتمشى مع النضج الطبيعي والتعلم . ويكون التحسن ملموسا فيما بين سن الخامسة والتاسعة ، ولكنه يتضاءل بعد ذلك . ولا نكاد نلمس فرقا بين الجنسين في هذه الفترة من حيث المهارة اليدوية . ومنذ التاسعة نلمس في الطفل قدرة على التحكم في العضلات الدقيقة ، عضلات العين واللسان والأصابع ، ومن ثمة تزداد قابليته لمزاولة أوجه النشاط المختلفة على نحو أتم ، من قدرة على التعبير اللغوي ، الى قدرة على مزاولة الفنون البسيطة ، كالرسم والأشغال البدوية .

النمو العقلي

الملاحظة والادراك :

لو عرضنا على طفل في الثالثة من عمره صورة منظر بسيط مأثوف ، وطلبنا منه أن يذكر ما يراه فيها ، فسوف يعدد مختلف العناصر . سوف يقول : « هذه شجرة ، وهذا رجل ، وهذه بنت ، وهذا ولد ... » ، ولكن الطفل نفسه في سن السادسة لا يكتفى بذكر العناصر ، بل يصف ما يدور في الصورة من أمور فيقول : « الشجرة كبيرة ، والرجل ذو شارب مخيف ، والبنت تجرى ، الخ ... » وهو لا يكتفى — كما كان في سن الثالثة — بذكر الأسماء ، بل يستخدم فضلا عن ذلك أفعالا وحروفا ذات قيمة كبيرة في عملية الوصف . وعند ما يبلغ السابعة من عمره يشير الى الألوان ، والى العلاقات المكانية فيقول :

« الرجل تحت الشجرة ، الشجرة خضراء والرجل يلبس طربوشا أحمر ، البنت تجرى وراء الولد الخ ... » .

ولا يستطيع الطفل قبل سن الحادية عشرة أن ينظر الى الصورة من حيث هي موقف عام ، نظرة تربط بين العناصر جميعا في كل واحد ، فيفهم أن الصورة تمثل قصة مثلا ، أو يربط بين العناصر على أساس العلة والمعلول ، فيقول : « الولد يجرى لأنه خائف من أخته ، أو البنت تجرى وراء أخيها لأنه خطف منها الكرة التي في يدها ، الخ ... » وذلك التطور في الملاحظة والادراك دليل على تطور الذكاء عامة ، فضلا عن تطور القدرات العقلية خاصة .

يتبين من اختبارات الذكاء المختلفة ان ادراك الطفل لما بين الأشياء المحسوسة من فروق أسهل من ادراكه لما بينها من أوجه الشبه . على أن ادراكه للفروق الدقيقة لا ييسر له في بداية هذه الفترة . وبالتدريج يزداد الطفل قدرة على أن يميز بين الأشياء فروقا ، وأن يستخلص ما

بينها من أوجه شبه . وأخيرا ينتقل من ذلك المستوى الحسى فى الإدراك ، الى مستوى عقلى . أى لا يصبح الإدراك تسجيلا للواقع فحسب ، بل يتضمن علاوة على ذلك ادراك العلاقات المختلفة بين عناصره وتفسير الموقف على أساس العلة والمعلول .

فمن الملاحظة العملية تنشأ العمليات العقلية العليا . تكون أفكار الطفل وذكرياته فى بادئ الأمر غارقة فى الخبرة الفعلية التى نشأت عنها هذه الأفكار والذكريات . ولكنه يستطيع بعد ذلك بالتدريج ، أن يجرد الأفكار من الواقع الملموس ، فيدرك معنى الانسان بعد أن كان لا يدرك غير هذا الشخص بالذات ، وذاك الشخص المحسوس . ولكن التجريد ، أى الإدراك المعنوى لا يكتمل الا بعد المراهقة ، وهو أساس التفكير النظرى .

الانتباه :

نعلم أن الانتباه الى شىء معين ، أو فكرة ما ، يتطلب قدرة على حصر النشاط ذهنى فى اتجاه معين مدة من الزمن . ويتفاوت الأفراد فيما بينهم من حيث مدى الانتباه ، أى من حيث قدرتهم على استيعاب أوسع دائرة ممكنة من الأمور ، ومن حيث مدة الانتباه ، أى من حيث قدرتهم على حصر ذهن أطول وقت ممكن . وغير خاف أن ذلك نشاط ذهنى يتطلب قدرة على التحكم فى النشاط الانفعالى ، وتوجيهه وجهة معينة ، الأمر الذى يتوقف على مدى تحرر المرء من المنبهات الخارجية المتعددة .

وطبيعى أن يكون الطفل الصغير أقل من الكبار قدرة على التحرر من تأثير المنبهات الخارجية ، فهو يسلك دائما بوحى الرغبة ، أو استجابة لما يدركه من منبهات خارجية ، ولذلك كان أقل قدرة من هؤلاء الكبار على تنظيم سلوكه ونشاطه ذهنى على حد سواء . وبعبارة أخرى فالطفل أقل قدرة على الانتباه الارادى من الطفل

الكبير ومن الراشد ، سواء من حيث مدى الانتباه أو مدته . وتنمو هذه القدرة نموا تدريجيا مع نمو قدرته على التنظيم العقلي والسلوكي . فالطفل في السادسة مثلا لا يستطيع أن يلم بمجموعة من الأفكار التي تكون كلا واحدا ، ما لم تكن ضئيلة العدد ، وما لم تكن ذات تركيب غاية في البساطة . فمن الصعب عليه مثلا أن يستوعب أمرا مكونا من أربعة عناصر مثل : « اذهب الى حجرة النوم ، وابحث عن حذائي ، واطفيء الأنوار ثم اغلق باب الحجرة » . وغالبا ما يغفل الطفل عنصرا أو اثنين من ذلك الأمر ، لا مجرد قصور في قدرته على التذكر ، بل لقصور في مدى الانتباه . ولذلك ان أردنا أن نلقن الطفل شيئا ، وجب أن نراعي بساطة المادة وقلتها في آن واحد .

ويصعب على الطفل كذلك في سن السادسة أو السابعة أن يركز نشاطه في عمل واحد لفترة طويلة ، فقدرته على حصر الانتباه لا تتعدى فترة ضئيلة من الزمن ، فترة تطول وتقصر تبعا لاهتمام الطفل بالعمل أو عدم اهتمامه به . فالاهتمام يعبئ الدوافع النفسية وينظمها من أجل تحقيق الغرض ، ومن ثمة يزيد القدرة على التحرر من كل دخيل من المنبهات الخارجية التي قد تشغل المرء عن العمل المنتج . وذلك ما يحتم علينا أن تقلل فترة الدروس الشفوية في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية ، وأن نحور طرق التدريس بحيث تستغل نشاط التلاميذ الايجابي ، وتثير اهتمامهم ، وتستجيب لحاجاتهم النفسية .

وفيما بين السابعة والحادية عشرة من العمر تتزايد بسرعة قدرة الطفل على الانتباه الارادي . ولذلك يجب علينا أن نمرن الطفل عند ما يبلغ هذه السن على تثبيت انتباهه بمجهود ارادي متصل ، وأن نعدده لجد الحياة المقبلة ، بتعويده التحكم أحيانا في نشاطه الذهني ، وتوجيهه وجهة بالذات .

يتصل بموضوع الاهتمام موضوع آخر له أثر كبير في حياة

الطفل الدراسية على وجه الخصوص . ذلك هو موضوع التعب أو الملل . وتقصد بالتعب هنا التعب العقلي لا العضلي . اذا كان الأطفال في هذه الفترة عرضة للتعب العضلي نظرا لاغراقهم في النشاط الجسمي ، فهم بعيدون حتى سن الحادية عشرة — بعدا كبيرا — عن التعب العقلي . وما يعتبره المدرس تعباً عقلياً غالباً ما يكون مللاً . فالطفل سرعان ما يفقد الاهتمام بعمل ما ، فاذا كان عليه أن يواصل العمل على الرغم منه ، تعرض للملل ومن ثمّة للكسل الذي يفسره البعض بأنه تعب عقلي ، والحق أن قدرة الطفل على مواصلة العمل لا تكون قد تفتت ولكن يكون الاهتمام هو الذي تفتت .

وتتضح سرعة التعب أكثر ما تتضح في دروس الحساب ، والقراءة والكتابة المستمرتين ، ففيهما يزداد توتر عضلات العين والأصابع ، وهي كما نعلم عضلات دقيقة تتطلب استخدامها مجهوداً ليس بالقليل . ولكن التعب في هذه الحالة يكون نتيجة تعب عضلي . ويرى علماء النفس تفادياً للتعب العضلي ، أن نجنب الطفل طوال هذه الفترة التطويل في تمارين الجمع ، أو الافاضة في مواضيع الأنشاء والاملاء ، أو التمداد في تمارين التذكر والتهجي .

فالافراط في النشاط العقلي ينجم عنه ضرر جسمي واضطراب انفعالي . وقد ترجع سرعة التعب العقلي الى ضعف الصحة والى الحرمان من الهواء الطلق ، والنقص في التريض أو قلة الاستمتاع بالنشاط الحر . وقبيل البلوغ تلعب عوامل عقلية وانفعالية دوراً بارزاً في حالات التعب والاجهاد .

الذاكرة :

يتصل الانتباه اتصالاً وثيقاً بالقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات القديمة واسترجاعها . وان العجز عن استرجاع خبرة ما ، لا يكون دائماً دليلاً على ضعف الذاكرة . بل ان النسيان قد يرجع الى عوامل

نفسية ، فقد تبين من التحليل النفسي أن المرء بطبيعته يميل الى نسيان الخبرات التي تثير في نفسه الألم (خجلا كان ، أو شعورا بالذنب ، أو استشعارا للنقص ، الخ ...) . والنسيان في هذه الحالة هو الكبت . وقد يكون العجز راجعا الى قصور في القدرة على الانتباه ، فالدرس الذي لا يستطيع التلميذ أن يحصر انتباهه فيه ، يصعب عليه استرجاعه عند اللزوم .

ويعتقد البعض أن الأطفال في سن الحادية عشرة يمتازون بذاكرة آلية ممتازة ان قورنوا بالراشدين عموما . ويستند هذا الاعتقاد الى ما يلاحظ على الأطفال حتى سن الثامنة والتاسعة من ولع خاص بالتكرار الآلى لما يحفظون ، دون فهم للمعنى أو اهتمام باستيعابه . ولكن اختبارات الذكاء لا تؤيد ذلك الاعتقاد . والحقيقة أن نشاط الحفظ الآلى لا يبرز واضحا في هذه الفترة الا لأن سائر الوظائف العقلية العليا (كالتفكير) لا تكون قد بلغت درجة كافية من النضج . وقد أثبتت الاختبارات العقلية أن ذاكرة الطفل في سن التاسعة أو العاشرة أقل من ذاكرة الكبير ، ويزداد الفرق بينهما في عمليات التذكر المرجأ Delayed Memory ، التي تتطلب الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة .

ويتبين من الجدولين التاليين أن مدى الذاكرة (Memory Span) يتسع مع الزمن « والجدول الأول خاص بتزايد الأرقام في تذكر الأعداد ، والثاني خاص بتزايد المقاطع في تذكر الجمل »^١ .

السن	عدد المقاطع
٥	١٢
٨	١٦
١١	٢٠

(٢)

السن	عدد الأرقام
٤	٤
٧	٥
١٠	٦

(١)

أى أن القدرة على التذكر تزداد مع العمر ، تزداد من حيث الكفاية فى استيعاب أكبر عدد ممكن من العناصر ، ومن حيث الاحتفاظ بالمعلومات أطول مدة ممكنة . ويجب ألا ننسى أن هذا النمو فى التذكر ، يتمشى مع النمو فى الانتباه .

على أن الطفل بارتفاع مستواه العقلى ، وينمو قدراته العقلية العليا ، يكتشف فى نفسه حوالى العاشرة من عمره قدرة على التذكر المنطقى ، ومن ثمة يصبح متلهفا على استخدامه ويقل استخدامه للتذكر الآلى . ولذلك يجب أن تكون الأمور التى تشتمل عليها الدراسة فى فترة التعليم الابتدائى ذات معنى بالنسبة له . وهذا يتحقق لو كانت متصلة باهتمامات الطفل الحية ، وينبغى أن تكون من النوع الذى يستثير النشاط التخيلى ويستغله فى الخلق والابداع . ويجب أن يكون التعليم المدرسى تعويدا للطفل على التفكير الشخصى والعمل المستقل . وإذا كان لا غنى عن قدر مما نسميه قدرة آلية ، فينبغى اعتبارها وسيلة الى غاية وليس غاية فى ذاتها . ولا شك أن قيمتها تكون كبيرة ان تضمنتها تربية هدفها تنمية شخصية الطفل من جميع جوانبها ، أى بكل ما تتضمنه من انفعالات ، وخيال ، وتفكير .

ويجب أن تكون التربية فى هذه الفترة ، شأنها قبل ذلك فى فترة الحضانة استجابة لحاجات الطفل . ويجب أن نضع ذلك نصب أعيننا

حين تتصدى لوضع برامج الدراسة الابتدائية . فمن الخطأ الجسيم أن نعتبر المرحلة التعليمية الأولى مجرد اعداد للمراحل التالية ، وانما يجب أن يكون همنا الأول أن نوفر للأطفال فيما بين سن السادسة والحادية عشرة كل ما يلزم سلامة نموهم — جسميا وعقليا وأخلاقيا — على أساس أن الحياة ان هي الا عملية نمو تمر بمراحل متتابعة ، لكل منها خصائصه وحاجاته . ولا يجوز أن يكون هم التربية الاستجابة لحاجات مرحلة غير المرحلة الراهنة من مراحل النمو .

وينبغي أن نذكر دائما ألا جدوى من تعليم الأطفال أمورا ليست لها قيمة مباشرة لهم ، أيا كانت قيمة هذه الأمور في المستقبل . ان غرس ما يدعو الأستاذ هوايته « المعاني الساكنة » (Inert Ideas) في أذهان الأطفال عمل لا فائدة منه ، بل ان خطره على تكوين الأطفال أمر لا شك فيه . فهذه المعاني لا تستجيب لنشاط الطفل الطبيعي ، سواء أكان هذا النشاط جسميا أو عقليا وهي لا تفيد ايضا خبرة الطفل ولا توجيهها لها .

واذا كنا بصدد دراسة قدرة الطفل على التذكر ، وجب أن نشير الى أن طريقتنا في التدريس ، واختيارنا لمنهج التعليم ، يصدران عن المفهوم الذي في أذهاننا عن الذاكرة . فان كنا نعتبر الذاكرة مجرد عملية استيعاب للمعلومات استيعابا ذهنيا ، كانت الدراسة مجرد حشو للأذهان وتكديس للمعلومات ، وكان أسلوبنا في التدريس نشباطا من جانب المعلم وموقفا سلبيا من جانب التلاميذ . أما ان اعتبرناها القدرة على الاستفادة من خبرات الماضي ، في التكيف لمواقف الحياة الحالية والتهيؤ لاحتمالات المستقبل ، كانت الدراسة عونا للطفل على الاحاطة بظروف الحياة عن طريق اكسابه خبرات جديدة تزيد قدرته على التكيف ، وتزيد خبراته السابقة وضوحا وتهديبا ، وكانت طريقة التدريس مثيرة لنشاط الطفل الايجابي ولاهتمامه بالحياة من جميع جوانبها .

التخيل :

يمتاز الطفل الى سن الثامنة بذاكرة بصرية حادة ، ولذلك كان الجزء الأكبر من مادة تفكيره قائماً على الصور البصرية . وإن كنا لا نعدم عدداً من الأطفال ، ذاكرتهم البصرية ضعيفة ومن ثمة كانوا في تفكيرهم أكثر اعتماداً على الصور السمعية واللمسية . ولكن الأطفال جميعاً يتفوقون في كون تفكيرهم في المستوى الحسي الذي لم يرق بعد الى استخدام المعاني المجردة . فصغار الأطفال ان عرضت لهم مشكلة ، يسارعون الى حلها عن طريق العمل ، أى مستعينين باللمس والحركة والتصور البصري . في حين أن الراشد قد يلجأ الى رسم خطة ذهنية ، ثم يطبقها على المشكلة بعد ذلك . وهذا ما يجعل التعلم في حياة الطفل الصغير أكثر استناداً لطريقة المحاولة والخطأ ، في حين أن الراشد لا يلجأ الى المحاولة والخطأ الا ان عاجز عن الوصول الى حل المشكلة بطريقة الفهم .

الطفل يستعين اذن في عملية التفكير باستعادة صور حسية لموضوع التفكير ، أى بذلك النوع من التخيل الذي يسمى التخيل الاسترجاعي (Reproductive Imagination) وهو مجرد استرجاع لصور الواقع . ولكن ثم نوعاً آخر من التخيل تزر به حياة الطفل العقلية ، هو التخيل التركيبي (Constructive) أو ما يسمى أحياناً التخيل الابداعي (Creative) . وهو القدرة على تركيب أو ابداع صور لا توجد في الواقع (مثل أحلام اليقظة (Phantasies) الممعة في التحرر من قيود الزمان والمكان) ، أولاً توجد حالياً وان كان يمكن أن تتحقق في المستقبل (مثل تصورات المخترع الذي يؤلف بخياله بين عناصر لها أصل في الواقع ليدع تركيباً جديداً لا وجود له) .

والتخيل في حياة الطفل قبل الخامسة تخيل ابداعي لا صلة له بواقع ماضٍ أو حاضر ، انما هو ابداع لحياة وهمية بدافع من رغباته ، دون

ضابط ودون سعى لغير اللذة . هذا اللون من التخيل يقل في هذه الفترة الجديدة من النمو بسبب الهدوء الذي يطرأ على انفعال الطفل ، وبسبب كمن رغباته الغريزية ، وبسبب تدعيم صلته بالواقع التجريبي ، وحلول رغبة التحكم في ذلك الواقع محل رغبة الهروب من قيوده . والتحكم في الواقع يتطلب دراسته . ومن ثم كانت الملاحظة والتجريب عنصرين هامين في حياة الطفل العقلية في هذه الفترة . ولكن اذا كان الطفل العادى قليل الانغماس في أحلام اليقظة ، فهو في تفكيره أو محاولته التكيف للبيئة لا يستغنى عن التخيل الابداعى . ولكنه في هذه الحالة يكون تخيلا منعكسا على المستقبل ، وموجها الى غاية عملية أكثر منه تخيلا مطلقا من القيود ، فضلا عن أن الطفل يسهل عليه في هذه الفترة أن يميز بين الوهم والواقع ، لأن مبدأ جديدا دخل حياته وأصبح عاملا منظما لخبراته ، وموجها لنشاطه ، وذلك هو مبدأ الواقع (Reality Principle).

ويجب أن نراعى في ميدان التعليم استغلال هذه القدرة الناشئة ، القدرة على التخيل الابداعى ، فنتيح للتلاميذ فرص استخدامه في ميدان الخبرة الواقعية ، في النشاط الفنى والرياضى والانتاج العملى كفلاحة البساتين ، والأشغال اليدوية ، الخ ... واذا لم نزود التلاميذ بفرص اشباع الاهتمامات الجديدة ، انغمسوا في أحلام اليقظة ، أو ارتدوا الى مصادر اللذة الطفلية ، يلوذون بها من جفاف الواقع وفقره . ولا يعنى ذلك تحريم الخيال الحر تحريما كاملا ، فهو كما قلنا ضرورى للصحة النفسية .

التفكير :

ادراك العلاقات : يعتمد التفكير اعتمادا جوهريا على ادراك العلاقات ، وكل من الذاكرة والتفكير يعتمد على الترابط . ولا يكون الارتباط في الذاكرة بين الحقائق واضحا ؛ ولكن الطفل في عملية التفكير (Reasoning) لا يربط فحسب بين موضوعين ، ولكنه يدرك علاوة على ذلك العلاقة بينهما ، ويستطيع الأطفال دون السابعة أن يدركوا علاقات في أبسط وأعم صورها كعلاقات الزمان ، والكمية ، والتشابه ، والاختلاف ، وما أشبه ، طالما المادة المستخدمة بسيطة ومألوفة وملائمة لقدرتهم القاصرة على الملاحظة . ولكن الطفل لا يستطيع أن يلحظ هذه العلاقات من تلقاء نفسه الا بعد سنوات .

التفكير الاستدلالي : (deductive reasoning) ، لا يتوقف التفكير على ادراك العلاقات فحسب ، بل يتوقف كذلك على ادراك العلاقات بين العلاقات ، وذلك هو شرط الاستدلال المنطقي . ويكون الطفل في مطلع هذه المرحلة قادرا على العمليات العقلية الأولية اللازمة للتفكير الصوري (Formal Reasoning) . ويكون التطور عبارة عن اتساع مدى الموضوعات التي يمكن أن تطبق عليها هذه العمليات ، وتنوع تلك الموضوعات ، وازدياد هذه العمليات العقلية وضوحا واحكاما . ونستطيع القول ان الأطفال عموما بين السابعة والحادية عشرة قادرون على جميع أشكال التفكير ماعدا الاستدلال العلى . وهذا يبين لنا ضرورة تعليم الطفل التفكير العلمى على أن نراعى بساطة مادته ، والبرهنة المنطقية مع مراعاة أن تكون خطوات البرهان محدودة . ويجب أن نراعى فضلا عن ذلك ، أن تكون النظريات العلمية المعروضة على الطفل من البساطة بحيث يستطيع أن يفهمها . ولا ضير من استغلال هذه القدرة الاستدلالية الجديدة في الاستدلال الهندسى ابتداء من سن التاسعة . أما عن مبدأ العلية فيمكن تقديمه للأطفال مرتبطا بدراسة الطبيعة ، وبالعلم الطبيعى اليومى ، لا مرتبطا بالجغرافيا أو التاريخ .

التفكير الاستقرائي : (Inductive) ، حيث ان الاستقراء هو في العادة أقرب أنواع التفكير للواقع الملموس ، وجب الاهتمام به في هذه المرحلة المبكرة ، ولا بد من تعليم الطفل تطبيقه في حياته اليومية .

النقد المنطقي : ينمو التفكير البنائي في الطفل قبل التفكير الهدمي (النقدي) ، ويظل الطفل الى الحادية عشرة من عمره غافلا عن دقائق المغالطات المنطقية في التفكير . ويتصل ذلك بسمة سيكولوجية يتميز بها الطفل هي القابلية الشديدة للاستهواء (Suggestibility) .

فالطفل العادي يتقبل في سهولة مختلف الحقائق والآراء ، ومعظم اتجاهاته في الحياة وأفكاره عن العالم يستقيها عن هذا الطريق الذي يصفه البعض وصفا غير دقيق بأنه تقليد . ولا ترجع قابلية الطفل للاستهواء الى قصور في تفكيره بقدر ما ترجع الى قصور في تنظيم معارفه . وهناك فضلا عن ذلك سبب اتفعالي ، هو أنه لا يزال الى هذه السن مأخوذا بهيئة الكبار ذوى النفوذ في حياته ومتوهم قدرتهم على كل شيء . والقابلية للاستهواء عامل في غاية الأهمية في تربية صغار الأطفال ؛ ولكن حيث انهم قادرون في هذه المرحلة على النقد المنطقي وجب ألا نغفل تنمية قواهم النقدية واذكاءها ، حتى يتسنى للطفل أن يتعود الاعتماد على تفكيره الخاص والركون الى مجهوده الشخصي .

وبالرغم من قولنا ان هذه القابلية للاستهواء مرجعها الى قصور في المعرفة المنظمة لا الى نقص في القدرة المنطقية ، فيجب ألا يفوتنا أن الأطفال لا يشوقهم التفكير (الاستدلال) كثيرا وتعوزهم القدرة على التحليل المنطقي . وهكذا يظل تفكيرهم حتى هذه السن في المستوى الحسي الجزئي . ولذلك ينبغي ألا تنزل مواد الدراسة بعضها عن بعض ، بل ينبغي أن تتناولها المدرسة في ارتباطها الوثيق بخبرة الطفل المحسوسة .

النمو الانفعالى

لا تكاد تبدأ هذه الفترة حتى يكون الطفل العادى قد تحكم فى دوافعه الغريزية المحظورة ، وحول طاقته الانفعالية الى أفراد خارج الأسرة ، ووجه اهتمامه الى العالم الخارجى ، وتمثل قواعد المجتمع وأساليبه فى السلوك . كل ذلك يسم حياته طوال هذه الفترة باليسر ، سواء فيما يدور فى نفسه ، أو ما يجرى بينه وبين المجتمع من معاملات . على أن خضوع الطفل للمعايير الاجتماعية ، وتوافقه مع المجتمع ، وتحكمه فى ميوله الغريزية ، كل ذلك ليس مرجعه الى ضغط التربية ضغطاً خارجياً مباشراً . فالحق أن عوامل التربية لا تحدث أثرها ما لم تتفاعل مع القوى النفسية التى ينطوى عليها الطفل . وقد أسلفنا فى الفصل السابق أن الطفل منذ الثالثة من عمره يسعى جاهداً الى حل الصراع النفسى الذى يحدث فى أعماق نفسه بين الرغبات الغريزية (العدوانية والجنسية) ، وبين حبه لوالديه وولائه لهما . وحل هذا الصراع يتم بأن يمتص الطفل معايير السلطة الوالدية ويلورها فى نفسه ، حتى لتصبح بمثابة سلطة داخلية تحل محل السلطة الخارجية فى تنظيم الطاقة الانفعالية ، وضبط الرغبات المحظورة .

ولا تكاد تقبل طلائع فترة « الطفولة الهادئة » حتى يكون ذلك الرقيب الداخلى (الذات العليا Super Ego) قد استقر فى داخلية الطفل ، وأصبح قادراً على القيام بدور السلطة الخارجية . وما ذلك إلا لأن الطفل يكون قد نجح فى التغلب على ضبط الرغبات المحظورة ، بفضل مجموعة من العمليات النفسية الداخلية نذكرها فيما يلى :

الكبت :

فى فترة الصراع الماضى ، راودت الطفل رغبات عدوانية ضد الأب وضد اخوته بسبب الغيرة والرغبة فى تملك الأم ، ونازعته ميول جنسية طفلية كاللعب فى افرازاته والعبث بأعضائه التناسلية . هذه الرغبات لا

يستطيع الطفل أن يحوها من حياته طالما أصبحت جزءا من كيانه ، ولكنه يستطيع بمعونة عوامل التربية أن يكبتها في أعماق نفسه حيث تختفى وتصبح لا شعورية دون أن تفقد قوتها بل تبقى عاملة على الانصراف ١ .

العكس :

قلنا ان الرغبات المكبوتة تسعى دائما الى الانصراف ، ولذلك لم يكن الكبت في جميع الأحوال اجراء كافيا . وكلما كانت الرغبات شديدة ، احتاج الطفل الى قوة كابته شديدة لتجابه الخطر المحدق . ولذلك فهو يعم في قهرها بأن يسلك مسلكا مضادا لها ، أى يكون عادات هي بمثابة « رد فعل » أو « عكس » (Reaction) للرغبات الأصلية ٢ .

مثال ذلك أن طفلا شديدا القذارة في فترة الحضانة كأن يكون دائم اللعب في برازه ، والعبث ببوله ، قد نجده في الفترة الحالية شديدا التقزز من أى قذارة ، مسارعا الى الشعور بالغثبان ازاء الافرازات المختلفة . وما ذلك غير محاولة عكسية لقمع رغبة قديمة في وضع الأشياء القذرة في فمه ، ووسيلة مجدية تضمن له استحالة العودة الى تلك اللذة الطفلية .

وقد نجد طفلا في المدرسة الابتدائية شديد الرأفة بعد أن كان في طفولته الأولى شديد العدوان ، أو شديد الحياء بعد أن كان ولوعا بالعبث بعضبوه التناسلي ، دائم تعرية جسمه أمام الناس في تلذذ واستمتاع .

الاعلاء :

١ يهتدى الطفل في هذه الفترة الى وسيلة لا شعورية ثالثة للسيطرة

(١) الكبت : (Repression).

(٢) التكوين العكسي : (Reaction Formation).

على رغبته الغريزية المكبوتة . ليست هذه الطريقة قمعا لها أو عكسا لاتجاهها ، بل تعبرا عنها في صورة يرضى عنها المجتمع ، أو بالأحرى ترضى عنها « ذاته العليا » . هذه هي اعلاء رغبته ، التسامى بها ، أى تحويلها عن هدفها الأصلي المحظور (جنسيا كان أو عدوانيا) الى هدف اجتماعى مقبول ^١ .

مثال ذلك أنه يهتم اهتماما تلقائيا باللعب فى الرمل ، وألعبث بالطين والأصباغ والألوان والماء ، وذلك نشاط مقبول يقابله فى الطفولة السابقة العبث بأفرازاته ؛ وأن يولع بتمزيق الأوراق ومطاردة الحيوانات والجدال ، تعبرا عن نزعاته العدوانية . فى هذه الاهتمامات الجديدة يستشعر الطفل نفس اللذة الأصلية التى كان يستمدّها فيما مضى من مصادرها الأصلية (الفم ، المستقيم ، العضو التناسلى) .



العمليات النفسية السالفة الذكر ، بالإضافة الى عوامل التربية ، تؤدى الى خمود حياة الطفل الغريزية . على أن ضعف مظاهر الغرائز الطفلية يسير جنبا الى جنب مع ضعف الارتباط العاطفى بالوالدين والأسرة عموما . تصبح علاقة الطفل بالأسرة أقل عنفا وحرارة مما كانت . ويعزز هذا الاستقلال العاطفى النامى اندماج الطفل لأول مرة فى المجتمع الخارجى ، مجتمع المدرسة .

وبعد أن كانت الطاقة الانفعالية مركزة فى دائرة الأسرة المحدودة ، تتوزع وتجد أهدافا عدة : المعلمات ، الأقران ، وهنا ينمو لدى الطفل الشعور بالزمالة لأقرانه فى الفصل أو فى الملعب . وذلك يشعره بالثقة فى نفسه وبالتالى ينمى لديه على نحو تدريجى الثقة فى غيره . هذه العلاقات الاجتماعية تصبح مصدرا يستمد منه الطفل الأمن ، بعد أن كانت الأسرة مصدره الوحيد . أى أن اتساع حياة الطفل الاجتماعية

(١) الاعلاء : (Sublimation).

يصاحبه ازدياد في شعوره بالأمن يزيده جرأة في استطلاع العالم الخارجي . ومن ناحية أخرى يؤدي اتساع دائرة معارفه الى تأكيد الشعور بالأمن مما يطبع هذه الفترة بطابع الهدوء الانفعالي .

واذا كان الطفل في هذه الفترة ينتضر على الرغبات الغريزية ويصبح أكثر ميلا للحياة الاجتماعية ، فلا بد أن يصبح أقدر على ادراك القيم الأخلاقية . ولكن ذلك الادراك يتوقف على مدى نموه العقلي . فهو حتى هذه السن عاجز عن ادراك المعاني المجردة ، ومن ثمة كان عاجزا عن تقبل القيم الأخلاقية في صورة مجردة ، كما تعرض في الوعظ والنصح والارشاد ، وان كان يلتمسها في المواقف العملية المحسوسة . ولذلك كانت التربية الأخلاقية غير مجدية الا عن طريق القدوة ، والأمثلة المحسوسة . فاذا أردنا أن ننشئ الطفل على الأمانة فلا يجدي أن تفصل له ميزاتها ومنافعها ، انما يكفي أن نسلك أمامه مسلكا أميناً ، وأن تتيح له فرصة العمل الأمين . فالنصح ينهار لو رآنا الطفل مرة نغادر الترام دون أن ندفع أجرة التذكرة ، أو لو وعدناه بشيء ثم أخلفنا الوعد ، أو لو قسونا عليه في المعاملة ، حتى اذا فعل فعلة وسئل عنها كذب خوفاً من العقاب .

ليست الأخلاق مجموعة من القوانين المجردة ، ولكنها أسلوب في التعامل مع الناس في مواقف الحياة العملية . والتربية الأخلاقية الحقبة ليست هي الوعظ والارشاد ، وانما هي القدوة والحب واتاحة فرص الحياة طبقاً للقيم الأخلاقية والجمالية . ولا قيمة للتربية الأخلاقية ان فصلناها (بالوعظ والنصح) عن سياق الحياة الانفعالية ، انها حينئذ سوف تستحيل في حياة الطفل الى ألفاظ جامدة لا حياة فيها . أما ان جعلناها تعويذاً له على الحياة بناء على الأخذ والعطاء ، أصبحت الفضائل اتجاهات في حياته أي قوة دافعة تبرز بمشاعره وتفكيره وسلوكه .

ان التغير الانفعالي الذي يطرأ على الطفل في « مرحلة الطفولة الهادئة » ، كما ينعكس في حياته الاجتماعية ، فهو ينعكس كذلك في

حياته العقلية . فالهدوء الانفعالي ، والتغلب (المؤقت) على الصراع النفسى ، والتخفف من التعلق الطفلى بالوالدين ؛ كل ذلك يتيح للمقدرات العقلية فرصة ذهبية للنمو والعمل ، وذلك ما يهيىء الطفل لتلقى التعليم وزيادة علمه بالبيئة الخارجية .

ذلك من ناحية النمو العقلى عامة ، أما من ناحية التفكير على وجه الخصوص ، فقد أسلفنا أن الطفل فى هذه الفترة أكثر انقيادا للأفكار الاجتماعية الشائعة ، وأقل استخداما لقدرته النقدية . وما ذلك إلا لأنه يكون قد ارتضى مطالب الواقع الاجتماعى ، وحل الصراع بالخضوع لسلطة الرقيب (أو الذات العليا) .

كمون الرغبات، الغريزية اذن يصحبه ازدهار فى النمو العقلى عامة (الخيال ، والاتباه ، والتذكر ، الخ ...) ، ويصحبه كمون فى القدرة النقدية ، ومن ثم زيادة فى مرونة الطفل وقابليته للتعلم . وهذه بدورها عوامل تُعين الطفل على التخلص — الى حد كبير — من أسر حياته الداخلية والانطلاق الى الخارج ، أى التحول عن الاهتمام بالذات الى الاهتمام بالعالم الخارجى .

وخير دليل على تقبل الطفل لمعايير المجتمع ، ظهور الدين فى حياته على نحو واضح . ويكون شعوره الدينى فى هذه الفترة مظهرا من مظاهر التوافق الاجتماعى ، اذ يختفى فيه عنصر النقد والتحليل المنطقى . والواجب يقضى علينا أن نفرد للشعور الدينى بحثا خاصا على اعتبار أنه مظهر للحياة الانفعالية ، وانعكاس فى الوقت نفسه لاتجاهات الطفل العقلية .

الشعور الدينى

الدين شعور معقد يستحيل تحديده تحديدا مانعا . وهو نتيجة تفاعل طويل بين دوافع الطفل النفسية وبين عوامل البيئة بوجه عام . ولا ينشأ فى مستهل حياة الفرد ، انما يظهر على نحو تدريجى ، ويمر بتطور معقد طويل مندمج فى التطور الشامل لنفسية الفرد . ولم نجد قبل سن الرابعة اهتماما من جانب الطفل بموضوعات الدين ، اللهم الا من عدد محدود من الألفاظ يرددها دون ادراك لمعناها ، كالله والملائكة والموت .

وليس الدين فى حياة الفرد انفعالا خاصا أو عاطفة بالذات ، تقوم الى جانب غيرها من العواطف . انما يطلق على الانفعالات والعواطف العادية التى تبلورت حول موضوعات الدين . فهناك الحب الدينى ، والخوف الدينى ، والرغبة الدينية ، والبهجة الدينية . وهذه جميعا عواطف وانفعالات عادية ، بيد أنها متعلقة فى هذه الحالة بموضوعات دينية . فالحب الدينى ليس الا الحب العادى موجه الى موضوع دينى ، هو الله ، أو كل ما يعتبره الشخص مقدسا ؛ وما الخوف الدينى سوى الخوف المعتاد ، بجميع مظاهره الخارجية ، وكل ما هنالك أن ما يثيره ليس موضوعا طبيعيا كذلك الشخص المخيف أو الحيوان المفترس ، انما يثيره فكرة العقاب الالهى ؛ والرجفة الدينية لا تختلف فى شئ عن الرجفة العادية التى تتأبنا اذ نضل الطريق فى غابة موحشة ، بيد أنها رجفة ناتجة عن التفكير فى علاقتنا بما هو بىماوى .

والشعور الدينى مثله مثل أى مركب انفعالى ، يحتوى على انفعالات قد تكون متعارضة ، حتى لتصديق عليه بدوره صفة الازدواج الانفعالى^١ . هو مزيج من انفعالات متضاربة وبخاصة فى حالاته القصوى

(١) الازدواج الانفعالى (Ambivalence) .

لدى المتهوسين والصوفية . فيه حب جارف طالما أنطقهم بأشعار الوجد والهيام التى لا تقل فى حرارتها عن حرارة أشعار الحب ؛ وفيه استسلام وتضحية ، وهو مع ذلك يدفع الى أعنف أفعال الاقدام والتهجم ؛ وفيه الأمن والرهبنة ؛ وفيه التشاؤم والحزن ، مع احساس بالسعادة والاستسلام المريح .

وفى الدين كذلك نشاط منطقى ، ولكنه يلعب دورا ضئيلا فالطفل لا يصل الى العقيدة بالاستدلال المنطقى ، أو بفحص الوقائع التى ترد اليه عن طريق الحواس ؛ إنما يتمثلها فيما يتمثل من أفكار ومثل وأحكام ومشاعر ، عن ابوالدين أو عن البيئة عموما خلال عملية التشكل الاجتماعى . بل ان العقيدة فى حياة الرجل وان كانت فى نظره تستند الى أسس انفعالية ومنطقية ، الا أنها تخفى وراءها حياة لاشعورية برمتها ؛ من دوافع وحاجات وعقد ، وكل هذه العناصر تتضافر على اعداد العقيدة . العقيدة اذن تنبع من أعماقنا الانفعالية التى رسخت منذ أيام الطفولة وما اكتنفها من أحداث^١ .

نعلم أن الطفل يستمد تصوراتهِ عن شتى نواحي الوجود من والديه أولا ومن يقوم مقامهما ، ثم من خبرته الشخصية أخيرا ؛ ونعلم أيضا أنه يمتص كثيرا من مشاعر والديه نحو الأشياء والأشخاص فيشعر نحوهم بنفس الشعور . وما ينطبق على خبرات الطفل عموما ينطبق على خبرته الدينية ، فالمصدر الأول لها هو التطبيع الاجتماعى .

ومما يساعده على كسب الطفل خبرته الدينية فى سن مبكرة ، ميل قوى الاستطلاع يتبدى فى أسئلته التى ينهال بها على والديه استفسارا عن شتى الأمور . فنراه عندما يبلغ الثالثة من عمره يسأل عن ميلاد الأطفال ، وعن النمو ، وعن الموت :

« من أين جاء أخى ؟ من الذى وضعه فى بطن أمى ؟ أين يذهب

(١) راجع مقال الشعور الدينى عند الطفل . للمؤلف . عدد يونيو سنة ١٩٤٧ من مجلة علم النفس . ومقال الشعور الدينى عند المراهق . للمؤلف . عدد اكتوبر ١٩٤٧ .

الفرد بعد موته ؟ » وغالبا ماتشير الاجابة الى فكرة الله ، فتصبح ماثرا
لأسئلة جديدة متعددة :

« أين هو ؟ ما شكله ؟ هل هو أكبر من بابا ؟ ولماذا لا نراه ؟ الخ... »
والطفل اذ يوجه هذه الأسئلة يتوق الى اجابة شافية يستريح لها
بإله . وغالبا ما تكون أجوبة الأم والأب مستمدة من تعاليم الدين ،
ولكن عقل الطفل لا يتقبلها . وقد يصرح بذلك فيمعن في التساؤل ،
وقد يلزم الصمت — لسبب ما — فيتقبلها مؤقتا بينما عوامل الشك
تقتل في نفسه ، والأسئلة تدور في ذهنه ، حتى يتاح له فيما بعد أن
يفصح عن شكوكه أو يعيد توجيه الأسئلة .

وفيما يلي حديث قصير دار بين طفل مصرى فى الرابعة من عمره وبين
جدته المتدينة . كان المطر يهطل بقوة شديدة ، والوقت ليلا ، والجو
مشبعاً بالرطوبة ، وكان ذلك أول عهد للطفل بمثل ذلك المطر الغزير
فسأل جدته فى رهبة :

— منين كل الميه دى ؟

فأجابت :

— من السماء .

— ومين يرميها ؟

— ربنا .

فابتدراها الطفل قائلاً :

— يبقى ربنا مش كويس .

(وهو بقوله ذلك يعبر تعبيراً مخلصاً عن شعوره إزاء المطر ، أعنى
شعور الاستياء ، وكان منطقياً مع نفسه اذ يشعر بنفس الشعور نحو
مرسل المطر وهو الله) .

ولكن الجدة حاولت أن تفهمه ما للمطر من جوانب طيبة مثل ضرورته
للزراعة التى تحصل منها على طعامنا ، وللأنهار التى تحصل منها على
شربنا ، الخ ...

وهنا صمت الطفل برهة استغرق فيها في تفكير عميق قطعه بقوله :
— وهو ليه ربنا مش بيحب انا الأكل والشرب وكل حاجة من غير
الشتا الوحش ده ؟

وكان طبيعيا أن تتوقف الجدة عن الإجابة ، لأنها تتقيد بعقيدتها وبما
في ذهنها من تعاليم دينية ، فنهرت الطفل وطلبت منه ألا يعود الى
الحديث في ذلك الموضوع ، أما الطفل فليس مقيدا بتعاليم أو أفكار
سابقة ، ولا يصدر في مناقشته الا عن تفكيره الشخصي ؛ فلم يستطع
أن يفهم لماذا ينبغي أن يلزم الصمت ، وأحنقه هذا الأمر المتعسف ،
فابتعد عن جدته صائحا : « برده ربنا مش كويس » .

وما تلك الجرأة التي يبديها الطفل عند ما يتعرض لموضوعات الدين
لأول مرة ، الا لأنه لا يكون قد علم بعد أنها شيء مقدس . فهو يسأل
عنها بقصد المعرفة كما يسأل عن أمور العالم الخارجي . ولكنه سرعان
ما يلمس من أجوبة أهله على أسئلته ، ومن حديثهم عنها ، أنها ليست
كالأشياء الأخرى ، وانما تحوطها هالة من الغموض والتقديس . وحينئذ
ينشأ في نفسه بالتدريج شعور بالرهبة والقلق ازاءها . وهكذا ما ان
تنتهى فترة الحضانة حتى تكون البيئة قد سببت ، بموقفها ذلك ، قمعا
(تعطى Inhibition) خاصا بأمور الدين ، كما سببت من قبل قمعا
خاصا بالاهتمامات الجنسية .

تشرع الأم في تلقين الطفل بعض تعاليم الدين ، منذ الثالثة من عمره
تقريبا ، أى حينما تلمس منه قدرة على الفهم والكلام ، فتقص عليه
حكايات الأنبياء والقديسين : على أن الطفل يستمد قسطا كبيرا من
موقفه الدينى بطرق غير مباشرة : من تهديدات الأم له بعذاب النار ،
عصى ، ووعودها له بنعيم الجنة ان أطاع ؛ ومن مشاهدته لصلوات
الأهل ، ومن مظاهر الأعياد الدينية ؛ ومن زيارته مع والده للمساجد
أو الكنائس ، الخ ...

ذلك عن نشأة الدين في فترة الحضانة . ولكن الطفل عند ما يدخل

فترة الطفولة الهادئة ، يكون قد تمثل معايير السلطة الوالدية ، وارتضى أحكامها ؛ ويكون قد تعلم اخضاع ميوله ورغباته لحكم الواقع . ومن ثمة يكون قد ارتضى تصورات السلطة لموضوعات الدين ، وأقنع نفسه بصحتها ، وكبت الشكوك والأسئلة المحظورة كما كبت الرغبات الغريزية المحظورة . فيبدو موقفه من الدين كموقف الكبار منه ، ويجب عن أسئلتك بشأن الدين مدافعا عنها كما لو كانت آراءه الخاصة التي لا محل للشك فيها .

وفيما يلي أسجل حديثا دار بيني وبين طفل في الخامسة والنصف من عمره ، أى في مطلع الفترة الجديدة :

سألته :

- ربنا فين ؟
- فوق (وأشار بيده الى اعلى) .
- فوق فين ؟
- هو يشوقنا ، احنا ما نشوقوش .
- بايه يشوقنا ؟
- بعينيه .
- له عين ؟
- أمال ايه ! هو مش بنى آدم ؟ ! (فى لهجة احتجاج)
- شكله ايه ؟
- مالوش شكل يا أخى . البنى آدم هو اللى له شكل ، أما هو لا ، يوم القيامة نشوفه .

ذكر الطفل قبل ذلك أن الله من بنى آدم ، ثم يقول هنا ان الله لا شكل له . وإنما البنى آدم فقط له شكل . يمر بذلك التناقض دون أن يفتن اليه ، لا غباء ولكن لأن القدرة النقدية شأن الغرائز الطفلية تكمن فى هذه الفترة .

ثم بادرت به بالسؤال :

- ويوم القيامة يبقى ايه ؟
- شوف ، يوم القيامة يودوا الناس اللى شتموا ، ويخلوا اللى ماشتموش . فى الآخرة ربنا يصفر ، يقوم كل الناس الميتين ، واحنا كمان .
- احنا حانوت كلنا ، عشان لما تقع الطيارات كل يوم ، يبقى حانوت .

يربط الطفل بين فكرة الطيارات وفكرة الموت ، ويبدو أن ما يحسه من رعب من الموت ناتج عن رعبه من الطيارات ، اذ كان الحديث في عام ٤٧ ، وكان الطفل قد شهد بالاسكندرية جميع الغارات الجوية ، وتعرض لخطر الشظايا احدى المرات بينما كانت تحمله أمه جريا الى المخبأ .

فسألته :

- طيارات ايه ؟
- لما يقعوا كلهم بموت .
- وايه اللي يوقعهم ؟
- البمب ، مش فيه انجليز يضربوا علينا ؟ !
- حانروح الجنة ام النار ؟
- ما نعرفش .
- من يروح الجنة ، ومن يروح النار ؟
- اللي يشتم يروح النار ، واللى ما يشتمش يروح الجنة : ياكل فواكه ، وتفاح ، وكله ، ما فيش حد يقول له انت بتاكل من دى ليه .
- والنار شكلها ايه ؟
- زى القرن (بجوار منزل الطفل مباشرة مخبز ، يراه طفلنا في ذهابه واياه) .
- القرن ده يكفى كل من شتم ؟
- آه ، عشان واحد واحد يدخلوه ، عارف الانجليز لما يضربوهم العساكر يبقى الرفيقين بقرش . (ثم يشير الى نظارتى ويقول) : مش دى بتسعة جنيه ؟ لما يخرج الانجليز يبقى النظارتين بتسعة جنيه .

هنا يربط بين فكرة العقاب وفكرة الانجليز . فقد كانت الاسكندرية في ذلك الحين مسرحا لبعض حوادث الاصطدام بين الانجليز والشبان المصريين ، وقد سمع الطفل كثيرا في هذه الأثناء عن اطلاق النار على المتظاهرين .

وسألته بعد ذلك :

- انت تحب تشوف ربنا ؟
- فhez كتفيه قائلا :
- وأنا أشوفه منين . دا يوم القيامة .
- وأنا أشوفه منين ؟ ! دا يوم القيامة .

— تحب تشوفه دى الوقت ؟

— أمال ايه !!

— ليه تحب تشوفه ؟

— كده .

— كده ليه ؟

— عشان الانجليز حايموتونا .

هذه الاجابة تبين أن فكرة الله عند الطفل لا تعدو أن تكون فكرة المنقذ من شرور لا يستطيع دفعها عن نفسه أو عمن يحب ، وأن تعلق الطفل بها يكون استجابة لحاجته الى الأمن ، وطمعا في تحقيق مايعوزه من رغبات .

— ولا نشوف ربنا ، مش حيموتنا الانجليز ؟

— لا . عشان ربنا يموتهم هم بقى .

— يموتهم ازاي ؟

— عنده بندقية كبيرة قوى ، يروح ينزلها فى مصر ، عشان فيه انجليز

كثيرة ، ويروح ضارب « بم » يروحوا ميتين .

— تعرف شكل الملائكة ؟

— أمال ايه ! أعرفهم . هم فوق برده مع ربنا ، واحد للنار وواحد

للجنة ، يكون واحد شتم ، ربنا ينادى بتاع النار ، عنده سلسلة يروح رابطة فى

رقبته ، ويشده ، بتاع الجنة يمسكه ويؤديه على الجنة ، يروح يقطف ويأكل .

لاحظ فكرة الثواب والعقاب وكيف أنها تتفق مع ما يراه الطفل ثوابا وعقابا بالنسبة اليه فى هذه المرحلة ، التى يكون فيها اشباع نهمه للحلوى من أعز الأمنانى . ولاحظ أيضا كيف يتصور أمور الدين تصورا حسيا يتفق مع تصوير الكتب السماوية لها .

— عارف شكل الملاك ؟

— لما ينزلوا هنا. نعرف . بتاع النار أسود خالص خالص . بتاع الجنة

أبيض شكله جميل . بتاع النار زى البواب .

يتصور ملاك النار على صورة بواب قريب من منزله أسود اللون ، فربما كان طفلنا يشعر نحوه بالخوف . وهذا يبين لنا أن انفعالات الطفل كفيلة بتحريك خياله ، وأن أى اتجاه انفعالى قد يتحول عن موضوع

واقعى الى موضوع متصور ، سواء أكان هذا الانجاء الاتفعالى ميلا
أو تقورا .

- تحب ربنا ؟
- آمال ايه ! أكثر من الناس كلها .
- ليه ؟
- عشان هوه بياكلنا وكل حاجة .
- دى ماما اللى بتاكلك .
- مش هوه اللى يجيب الاكل ، ويحذف لنا الفلوس كمان ؟ ! ربنا يعطى
الناس يبيعوا واحنا نشترى منهم ! (غاضبا ملوحا بيديه) .

هنا يبدو أثر التلقين فى تكوين أفكار الطفل الدينية ، وكيف
تمثل الأفكار التى اكتسبها من غيره حتى أصبحت أفكاره الشخصية ،
يدافع عنها ويغار عليها ؛ ويبدو كذلك أنه يتقبل هذه
الأفكار لأنها ترضى هوى فى نفسه ، فالطفل يحب الله لأنه يطمح فى
أن يحقق له نفس الرغبات التى يطمح أن يحققها له الأب . فالارتباط
وثيق فى ذهن الطفل بين فكرة الأب وفكرة الله ؛ كما هو الحال لدى
الشعوب البدائية التى تقدر الجد الأكبر للقبيلة على اعتبار أنه الاله ،
أو تتصور الاله على أنه الجد الأكبر للقبيلة .

تطرق الحديث بعد ذلك الى فكرة الخلق ومشكلة « من أين يأتى
الأطفال » وساعدنى على إثارة هذا الموضوع أن طفلنا رزق منذ
زمن قليل أخا جديدا . أثار مجيئه حيرته .

سألت الطفل :

- من الذى خلقنا ؟
- ربنا .
- خلقنا ازاي ؟
- وأنا أعرف ؟ ! ما أعرفش .
- يعنى ايه خلقنا ؟
- ما أعرفش . (بعد استغراق فى التفكير)
- آمال ليه نقول انه هو خلقنا ؟
- ما نعرفش هو خلقنا ازاي .

وبرغم الحاحي عليه في السؤال فما أسفر ذلك عن شيء ، مما يدعو الى الاعتقاد أن الطفل في هذه السن قد يردد في حديثه كثيراً من الألفاظ الدينية دون أن يعي مضمونها ، ويرتضيها فيما يرتضى من أمور ، طالما القدرة النقدية لا تزال كامنة .

وانتقلت من فكرة الخلق بعد أن ثبت عجزه عن فهمها الى فكرة الميلاد ، فقلت له :

- شفت اخوك لما اتولد ؟ مين اللي جابه ؟
- الداية (يقصد القابلة) .
- من أين ؟
- من بطن ماما .
- وايه اللي وضعه في بطن ماما ؟
- ربنا . قالت له ماما يا رب جيب لي ولد صغير .

طالما الطفل بوسعه أن يجد علة واقعية لظاهرة ما ، فهو لا يلجأ الى علة خفية . أما عندما يعجز عن التفسير الطبيعي يلجأ الى التفسير بالعلل البعيدة .

- ازاي ربنا وضعه في بطنها ؟
- ربنا بيعت لنا اكل كثير ، ويجيب لنا فلوس نشترى بها فراخ واكل ناكله .
- الولد جاي من الفراخ ؟
- أيوه ، هو وجد الاكل قام كبير .

يتبين أن الطفل لم يظن بعد الى أن علاقة الأب التناسلية بالأم هي علة وجود الطفل ، ولذلك يستعوض عن التفسير الحقيقي بتفسير يكفيه ، هو اعتبار الأكل العلة القريبة للميلاد ، دون أن يغفل عن العلة البعيدة ، أعنى الله .

- بعد ما ثوت نروح على فين ؟
- فيه بحر ما فيش فيه ميه ، فيه تفاح . التفاح ده ، يوم القيامة يعطوا لكم التفاح ده . اللي في النار يقوم ما ياخذش .

عود الى فكرة الثواب والعقاب متصورة تصورا حسيا صرفا .
وهنا يقفز الطفل من المشكلة القريبة الى موضوع بعيد .

— سامة الواحد ما يموت على طول ، يودوه فين ؟
— لا يكون واحد يشتم كثير ، يموت رينا ويوديه التربة . يخطوا عليه
التراب... والدود ياكله . واللى ما يشتمنى ومات ، يروح الاسعاف : يشربوه
دوا لغاية ما يقوم . ما ياكلوش الدود .
— يعنى اللى ما يشتمنى ما يموتنى ؟
— آه ، رينا يخليه صاحى .

حديث الطفل عن الموت يكشف عن حقيقة هامة ، هي : أنه
لا يتصور في هذه السن المبكرة فكرة البعث تصورا واضحا ،
ويكشف عن فهمه الخاص لفكرة الجزاء . فالعقاب في نظره هو الموت ،
الله يعاقب بالموت . وذلك غير عجيب اذ أن الطفل لا يفهم من الموت
سوى الناحية الظاهرة ، وهي الدفن والاختناق تحت التراب ،
ونهب الديدان . وجميع هذه الأمور تكفى في نظره كي تكون عقابا
صارما لمن يخالف الله ، أو بالأحرى لمن يخالف أوامر الوالدين
« فيشتم ويكذب ... » ، ولهذا يقول الطفل ان من لا يشتم تنقذه
الاسعاف من الموت . ونضيف الى هذا أن اتجاه الطفل الانفعالى
نحو الموت مستمد من اتجاه الكبار نحوه ، أعنى الفزع والجزع ،
وموقفه من الخلود موقف الكبار منه ، أعنى التمنى والتطلع اليه
خوفا من الموت .

قبل أن أستخلص السمات العامة التى تميز الشعور الدينى في
مرحلة « الطفولة الهادئة » ، أعرض حديثا آخر جرى بينى وبين طفل
في الثامنة من عمره ١ . وهو من بيئة مغايرة لبيئة الطفل الأول : والده
متوفى ، وتكفله أمه الفقيرة ، ويتعلم في مدرسة فرنسية وليس له
سوى أخت واحدة أصغر منه . عرضت عليه أولا — تمهيدا للحديث —

قائمة من الأسماء ، وطلبت منه أن يتخير أنسب خمسة منها تصلح لوصف الله مرتبا اياها حسب الأهمية ، وفيما يلي القائمة برمتها^١ .

الحاكم — القاضي — الصانع — الروح — الأب — الجبار —
الحب — الانسان — القوة — الملاك — الخالق — الكائن الكامل —
المارد — الحامي — البوليس — المعين — المسيح .

اختار الطفل الأسماء التالية وأشفع كلا منها بتفسير قصير :

الحاكم : لانه مثل الرئيس وأكبر واحد فينا .
الأب : أبونا الأكبر لانه أكبر واحد وأحسن واحد فينا ، ولان كل الناس تعبده ، وعشان خالق لنا أمانا وأبونا .
روح : عشان ما فيش واحد يشوفه ، يعنى موجود فى كل حته ، فى الحجرة وأمانا ، هو يشوفنا وأحنا ما نشوفوش .
(وقد استوضحته كيف يوجد الله فى كل مكان فأجاب : « أصله مش موجود بلحمه أمانا » أى انه ينفى عن الله صفة الجسمية والمكانية) .
الخالق : يعنى خالق الدنيا والناس كلهم وحده . ما فيش حد كان معاه يساعده .
سألته : يعنى إيه خالق الدنيا والناس كلهم وحده ؟ فأجاب :
— عمل الناس زى احنا ما نصنع حاجة .
ملاك : عشان أصله مش زى الرجالة أو زى الولاد يجرى ويسرق وينهب ، هو لو عايز حاجة تبقى موجودة ، عشان كده يسبوه ملاك .
سألته ما شكل الملاك ؟ فأجاب :
— له أجنحة : يطير ، وروح برضه ، ما حدش يشوفه . هو وراءك ماسكك ، يغطس ماتشوفوش .
— انت تحب تشوفه ؟
— طبعا ، لكن ما أقدرش .
— مش كان أحسن بيان لنا ؟
— هو مش عايز الا فى يوم القيامة .
— ليه ؟
— عشان لو نشوفه ، نقول انه مش حاجة . لكن لو ما نشوفوش نعبده .

(١) أخذت هذه التجربة من (E. Hurlock) فى كتابها (Child Development) ولكنى أجريت بعض التعديل عليها كى تلائم الظروف ، فبدلت بعض الأسماء فى القائمة ، وزدت عليها أن يشرح الطفل معنى الاسم الذى يختاره ، ويبين سبب اختياره له .

بذلك ينتهى شرح الطفل للصفات الخمس الرئيسية التى اعتبرها أكثر الصفات دلالة على الله . ويتبين منه كما تبين من المناقشة مع الطفل الأول مدى التأثير بالتلقين ، ويتبين كذلك أن هذا الطفل الأخير اتسعت دائرة معلوماته عن الدين وذلك طبيعى إذ أنه أكثر خبرة من الطفل الأول ، وأكثر منه اتصالا بالناس ، وقد علمت فضلا عن ذلك أنه يتردد على جمعية دينية قريبة من منزله . وقد زاد اهتمامه بالدين وجوده فى مدرسة فرنسية يدرس فيها الدين المسيحى ، مما أثار لديه مشكلة الفروق الدينية ، وثبت لديه عقيدته كوسيلة دفاعية ، مما يدل على أن الدين يتخذ المرء فى هذه السن وسيلة من وسائل التكيف للحياة الاجتماعية .

لمست فى الطفل بعد الحديث السابق استعدادا للمضى فى المناقشة ، فطلبت منه أن يذكر لى صفات أخرى لله ، وبعد لحظة تأمل قصيرة قال بالفرنسية :

— Qui est infiniment parfait éternel (اللامتناهى فى

كماله ، الأبدى) .

— Eternel (أبدى) ؟

— يعنى مشن كافر . يعلم كل حاجة تجرى فى الأرض والسماء . مؤمن .

واضح ما فى كلامه من خلط وبعد عن المنطق ، بسبب قبوله لأفكار المربين — فى هذه السن — على علاقتها .

عرجت بعد ذلك على موضوع الجنة والنار :

— امبى ربنا يوديك الجنة ؟

— لا ما أقولش كلام قباحة ، ما اشتمش أمى ، ما أسرقشنى ، ما أنصبشنى .

هذه جميعا أمور يلح الآباء دائما على أطفالهم بتجنبها ، ويستعينون فى تربيتهم بالترهيب من عقاب الله ونار جهنم ، والترغيب بثواب الجنة وما فيها من نعيم . أى أن التربية الدينية تكون فى حقيقة الأمر تربية

أخلاقية ، وما الله في نظر الطفل غير امتداد لسلطة الوالدين طالما هو يعرفه أول ما يعرفه على أنه المثيب والمعاقب . سألته :

- واية الجنة ؟

- فيها أشجار ، وكل حاجة عايزها تلاقىها : مثلا ، تفاح ، موز وكل الفاكهة .

ولما سألته عن جهنم ، رد في تضجر ظاهر :

- ما تفلقنيش بجهنم . فيها نار وعقاريت . كل حاجة وحشة . مش عايز أفكرها .

عبارة مشحونة باتفعال الخوف من عقاب السلطة الالهية ، وما ذلك الخوف في الأصل الا الخوف من عقاب السلطة الوالدية . واذا عرفنا أن بنفس الطفل قوة تمثل السلطة الوالدية ، تلك هي الذات العليا (Super Ego) ، سهل علينا أن نتصور أن خوفه الدائم من عقاب الله هو في نفس الوقت خوف من تلك القوة التي هي جزء من نفسه ، خوف لا يبرحه ما دام الشعور بالذنب كامنا في نفسه منذ شرع - في الفترة السالفة - يكبت دوافعه الغريزية .

السمات العامة للشعور الديني :

عرضت أمثلة واقعية تكشف عن حقيقة الشعور الديني عند الأطفال ، ويحسن بعد ذلك أن نوجز السمات العامة كما استخلصناها من دراستنا التجريبية لأطفال هذه المرحلة من النمو .

(أولا) الواقعية :

يضيف الطفل على موضوعات الدين وجودا واقعا مشخصا ، فالله ، والملائكة ، والشياطين ، والجنة ، وجهنم ... يتمثلها الطفل بخياله على نحو حسي . وحتى ان وصف الله بصفة روحية ، فلا يكون لهذه الصفة معنى واضح في ذهنه ، انما تكون مجرد لفظ استفاده من غيره ، ولا يكون ذهنه خاليا من صورة حسية عن الله يؤلفها خياله

من عناصر يستمدّها من الواقع التجريبي ؛ قد يتصوره مثلاً رجلاً مسناً وقوراً ، بلحية بيضاء أو غير ذلك من الصور التي تختلف باختلاف مشاعر الطفل نحو الله . ويتصور الملائكة رجالاً أو نساء جميلات بأجنحة مشروعة ، وبرانس بيضاء هفهافة ، والشياطين مرّة غلاظاً قساة ، مشوهي الخلقة ، ينبعث من عيونهم شرر ، وتعلو رءوسهم قرون فتاكة .

هذا التصور الحسى لموضوعات الدين يتفق مع مستوى الطفل العقلى فى هذه الفترة ، حيث القدرة على التجريد لم تكد تظهر بعد ، وحيث التفكير لا يزال فى المستوى الحسى . فهو بماله من قدرة على التخيل الابداعى ، يستمد عناصر تصوراته الدينية من خبراته الواقعية ، ويؤلف بينها مبدعا تلك التصورات ، ويلونها بانفعالاته وعواطفه .

مثال ذلك أن تصوره لله يتوقف على شعوره نحوه ، ذلك الشعور الذى يستمدّه من موقف الأب منه (أى من الطفل) عموما ، أو موقفه منه بخصوص الله وموضوعات الدين . وكثيرا ما نسأل عن صفات الله فيعدد لنا صفات أبيه ، أو الصفات التى يتمنى أن توجد فى أبيه . يفعل ذلك دون وعى منه بطبيعة الحال . فكأن تصوره لله نوع من التعبير الخيالى الحر ، نوع من أحلام اليقظة التى تتبع من حياته الاتقالية .

وقد يستمد الطفل تصوره للملاك من رجل رآه وأحبه ، أو سيدة تعطف عليه . وقد تحلم الفتاة بالمسيح كما تحلم بآب مخلص ينقذها من الشرور ، ويحقق لها ما تبغى من أمور . وقد لا يكون الشيطان إلا صورة محرفة لذلك الجار غليظ القلب ، الذي رآه الطفل يضرب أبناءه بقسوة وحشية ، والذي ينعت كل من في المنزل بكل صفات القبح ؛ أو لتلك المريضة المقيمة التي طالما قيدت حرته في طفولته السابقة ، ووقفت حائلا دون تحقيق رغباته الطفلية .

وحيث ان الموضوعات الدينية يتخيلها الطفل على هذه الصور المحسوسة ، فهو يستطيع أن يوجه نحوها طاقته الاتقالية ، ودوافعه المختلفة من حب الى عدوان ، وأن يتخذها أحيانا موضوعا لأحلام يقظته ، الأمر الذى يؤكد لنا شدة ارتباط الشعور الدينى بميول الانسان الطفلية . وهذا هو السر فيما بين دين الأطفال ودين الشعوب مابدائية من تشابه قريب . . .

(ثانيا) الشكلية :

الدين فى هذه المرحلة شكلى صرف (Formal) ، أى أن تعاليم الدين كما يفهمها الطفل ، لا تخرج عن كونها مجموعة عبارات يرددها دون أن تنطوى على دلالة واضحة متميزة . وكذلك تكون العبادات قاصرة على أداء بعض الطقوس تقليدا ومسايرة للمجتمع ، دون أن تنطوى على شعور الوجد والتقى الذى يتوفر لدى كثير من الكبار . هذه الطقوس ، فضلا عن الألفاظ التى ترد كثيرا على اللسان مثل « سبحان الله ، الصديق منج ، أستغفر الله ، كل من عليها فان الخ ... » يكتسبها الطفل بالتلقين من الكبار المحيطين به .

(ثالثا) النفعية :

هذه السمة تغلب على الشعور الدينى عند الطفل . فالصلاة والصوم والدعاء وسائل لتحقيق أمانيه . قد تكون أمنيته الحصول على لعبة شهدها فى أحد الحوانيت ، أو النجاح فى الامتحان ، أو أن ينقذه الله من عقاب والدته لذنوب اقترفه ، أو أن يعيد اليه أباه المتوفى ، أو أن ينجيه من غفارىة الليل . ومن سوى الله يستطيع أن يحقق له ما يعجز الآباء عن تحقيقه ؟ أو ليس الله فى ذهن الطفل هو ذلك الكائن الذى لا يعجزه شىء ؟

وليس عيد الميلاد فى عرف الطفل المسيحى اجتفاء بذكرى ميلاد المسيح ، بقدر ما هو مناسبة سعيدة يتلقى فيها الهدايا ، وينعم بشهى الحلوى والفطائر ، وتضاء شجرة بالثريات الملونة ، ويعج البيت بالزوار

فيهم المرح واللهو والحرية . وليس رمضان في نظر الطفل المسلم غير موسم اللهو بالمصاييح الملونة ، والصراخ عند سماع مدفع الافطار ، والاستماع لانشاد المسحراتي . ان الدين يجد سبيله الى قلوب الأطفال عن طريق تلك المشاهد أكثر مما يجده عن طريق الوعظ والتلقين .

وفضلا عن ذلك ، يتشبث الطفل بالشعور الديني كي يحقق في نفسه شيئا من الأمن والطمأنينة . وعلى قدر شعوره بالذنب يكون ذلك التشبث . يحدث ذلك على نحو لا شعوري أحيانا ، وأحيانا على وعي منه ان تقض أمرا من الأوامر الأخلاقية ، اذ يقع تحت طائلة تأنيب الضمير الذي يثير المخاوف في نفسه من أذى الجن ونيران جهنم الخمراء .

(رابعا) العنصر الاجتماعي :

الدين أحد النظم الاجتماعية . فاذا وجد الطفل في بيئته تمارس دينها ، سعى حتما الى تقبل ذلك النظام فيما يتقبل من نظم المجتمع . فالدين اذن وسيلة من وسائل التوافق مع المجتمع . وطقوس الدين تروق الطفل لأنها ترضى فيه ميله الطبيعي الى التجمع . وليس بخاف علينا ميل الأطفال الى أن يؤموا المساجد والكنائس مع ذويهم حيث يتلهون بالوضوء والصلاة الجامعة ، وترتيل الآيات القرآنية أو مزامير داود . وان لم يكن بوسع الطفل أن يفعل شيئا من ذلك ، فكفاه لذة شعوره أنه يشارك القوم في تعبدهم .

فالصلاة أو العبادة على وجه العموم ، قد تكون بالنسبة الى الطفل كالرحلات واللعب نشاطا ذاتيا يرضى الميل الى التجمع ، ويساهم في تكييف الطفل للمجتمع .

تحدثنا عن السمات الرئيسية للشعور الديني عند الطفل . ويشفي أن نعتبر السمات السالفة الذكر مجرد تصوير اجمالي يستحيل أن يعبر عن ديناميكية النشاط الديني سواء أكان في مستوى انفعالي او عقلي . ثم ان هذه السمات تكاد تغفل الحركة التطورية للشعور الديني فطفل السادسة يختلف اختلافا جوهريا عن طفل العاشرة من حيث الخبرات

الدينية ومن حيث العقيدة الدينية ومن حيث التعبير الاجتماعى عن شعوره الدينى .

ومن أجل هذا ينبغي أن نجعل مراحل التطور الدينى مبينين فى الوقت نفسه ارتباطه بالنمو النفسى عامة ١ .

الدين والتطور العقلى :

١ - الدين فى مبدأ الأمر إنما هو اتجاه انفعالى فى جوهره ، ولكن لا يمكن أن نغفل عما للطفل من أسلوب فى التفكير لا ينجز عن حياته الاتفعالية بحال من الأحوال . ان تأليه الأب اتجاه نفسى تلقائى لا بد منه ، هو امتداد طبيعى للاعتقاد السحرى فى قدرة الذات المطلقة ، وتمهيد طبيعى للارتباط الاتفعالى بالله .

٢ - ينشأ الدين أول ما ينشأ فى السحر الذى هو اتجاه تلقائى فى التفكير ، ثم يعقب ذلك اعتقاد بالله ، اعتقاد ضمنى هو فى مستوى « التخيل » . فالأفكار الدينية لا تنشأ فى ذهن الطفل على نحو منطقى موجه ، إنما الذى يحدث أن اقترانات تعقد بين بعض الأفكار فى سلسلة الحواطر المتداعية ، وهذه الأخيرة وثيقة الصلة بالدوافع التى يدركها الطفل ادراكا غامضا ، ولا تعرض لذهنه أبدا فى صورة معنوية واضحة الا فى مرحلة متأخرة من النمو .

٣ - لا تندمج فكرة الله فى التكوين العقلى للطفل الا عندما يصبح مهياً ب - الى حد ما - للتخلى عن الاتجاه السحرى فى التفكير ، وحالما يفتن الى حدود القدرة الأبوية . على أن الفكرة لا تصبح عاملا فعالا فى تكوينه العقلى دفعة واحدة ، إنما تبقى بعض سمات الأبوة غالبية على تصور الله ، ويبقى الله مؤثرا فى الحوادث تأثيرا سحرى (محققا لرغبات

١ - للتعلم فى هذا الموضوع ارجع لكتاب تطور الشعور الدينى عند الطفل والراهق .

الطفل أو رغبات غيره من الكبار) ، لابتناء على ضرورة يقتضيها نظام الكون .

٤ — عند ما ينحو الطفل منحى موضوعيا فى التفكير ، الأمر الذى لا يحدث قبل السابعة من العمر ، يتنبه الى أن الله ليس ربه فحسب ، بل هو رب العالم الخارجى أيضا . أى أن الدين ينتقل من المرتبة النرجسية الانفعالية الى المرتبة العقلية .

٥ — يبدأ اللاهوت فى حياة الطفل فكرة واحدة هى الله ، ثم لا يلبث أن يظهر الى جانبها مع التطور العلقى أفكار أخرى ، كفكرة الخلق ، وفكرة العالم الآخر ، وفكرة الملاك أو الشيطان ، وهكذا ... وتكون الأفكار الدينية فى بادىء الأمر أفكارا مستقلة بعضها عن بعض ، ولكن التطور العلقى فى أعقاب أزمة المراهقة ، وظهور الاتجاه الفلسفى فى التفكير ، يؤلف بين الأفكار فى مذهب أو تصور شامل موحد ، فتصبح الصلة وثيقة بين تصور المرء لله وتصوره للكون ، ولا يعود تصور الله منفصلا عن اعتقاده بالموت والخلود . حينئذ يصبح للمرء لاهوت مكتمل (وان كان لاهوتا مؤقتا) ، فى حين كان اللاهوت فى الطفولة مجموعة من الأفكار المبشرة ، التى لم تبلغ مستوى العقيدة الثابتة ، ولم يزد عن كونه « تخيلا » رهنا بالدوافع التى أتتجته .

٦ — دين الطفل الصغير كدين البدائى ملئ بالأطيف والشياطين والملائكة ، حتى الله عنده ذو صور متعددة متغيرة . وكذلك كانت الأديان القديمة زاخرة بالآلهة الخيرة والشريرة على حد سواء — آلهة الحرب وحماة الزراعة (زوس ، مارس ، قشنو ، پلاس أثينا ، سيقا ، الخ ...) وقد استطاع الذين شادوا أقدم المدن فى فارس وربع الفرات بمهارتهم أن يسيطروا الميثولوجيا الدينية ، فركزوا الشياطين الشريرة فى روح شريرة واحدة ، وركزوا جميع الأرواح الخيرة فى اله واحد خير ، حتى أضحت الحياة فى الميثولوجيا الفارسية صراعا بين

قوى الظلام التى يتزعمها اله الشر (أهريمان) وبين قوى النور التى يتزعمها اله الخير (أورموزدا) . وأبرزت المسيحية وأبرز الاسلام فكرة الله على أنها جماع صفات الخير ، أما الشر فهو غيبة الله . هذا الاتجاه نحو التبسيط نشأه فى النمو الدينى عند الطفل ، اذ تتوحد صور الله المتعددة فى صورة واحدة ثابتة مع النمو العقلى ، وتأخذ الشياطين فى التلاشى ويبدأ حتى تصير مجرد تعبير عن النزعات الشريرة الداخلية . والسرف فى أن الدين يتجه نحو البساطة والوحدة كلما تقدم الطفل فى العمر وارتفع مستواه العقلى ، هو أنه يتعد رويدا رويدا عن منابعه الأصلية ، أعنى عن الاتفعالات ، ويقترب فى نفس الآن من المنطق والعقل الذى يسيغ كل شىء وفقا لتكوينه الخاص الذى يتعارض مع الكثرة والتعدد .

٧ — تطور فكرة الموت وثيق الصلة بالتطور العقلى . فنشأة الفكرة رهن ببلوغ الطفل مرحلة معينة من الرقى العقلى ، وكل طور من أطوار نمو فكرة الموت متوقف على طور مقابل من أطوار النمو العقلى . وفكرة الموت تؤثر بدورها فى النمو العقلى ، فهى التى تسهم مساهمة فعالة فى تخلى الطفل عن الاعتقاد بألوهية الأب ، ومن ثمة فى تخليه عن التفكير السحرى ، واعداده للتفكير المنطقى الذى يستند الى مبدأ العلية العلمية .

الدين والتطور الأخلاقى .:

١ — بروز الحس الأخلاقى فى الطفولة المتأخرة يؤثر تأثيرا بينا على تصور الطفل لله ، اذ تبرز صفته الأخلاقية (الله من حيث هو قاض وعون أخلاقى) ، وتراجع صفته الكونية (الله خالق) .

٢ — تتطور فكرة الحياة الأخرى مع تطور الحس الأخلاقى وتقدم التفكير ، فهى فى بادىء الأمر تخيلات لا تختلف عن أحلام اليقظة فى شىء — تخيلات يبدعها خيال الطفل تلقائيا وليس فيها من أثر التلقين غير اسم الجنة والنار ، ثم تبرز فيها فكرة الجزاء (الثواب والعقاب) ،

وفي السنوات الأخيرة من الطفولة تمتلئ فكرة الحياة الأخرى بالتفاصيل التقليدية التي تنتقل الى الطفل عن طريق التلقين .

٣ — هذا التطور لفكرة الخلود عند الفرد شبيه بتطور عقائد الخلود في تاريخ الانسانية ، اذ كلاهما تطور نحو فكرة خلود مهذبة هي حياة روحية فحسب : فمن الشعوب البدائية من يعتقد أن الحياة بعد الموت ليست الا تنمة لأسلوب الحياة الذي ألفناه على الأرض ، من هؤلاء بعض قبائل الهنود الأمريكية الذين يؤمنون بأرض الصيد السعيدة حيث تواصل الأرواح الصيد والقتال واقامة المآدب ، الأمر الذي يحقق لهم نوعا من السعادة تشبه الى حد كبير السعادة الأرضية .

الدين والتطور الاجتماعى :

١ — الدين فى مبدأ الأمر علاقة نرجسية صرفة بين الطفل والأب (الكامل القادر على كل شئ) . وبرغم ما فى هذه العلاقة من حب وتبجيل يذلهما الطفل لأبيه ، الا أن محورها هو الأنانية أو المنفعة .

ولذلك يصدم الطفل حالما يتبين أن ثمة الها غير أبيه . ولكنه لا يلبث أن يرتضى ذلك الاله الجديد ، ضمانا للتوافق مع المجتمع المحدود الذى يعيش فى كنفه .

٢ — على الرغم من أن تقبل فكرة الله خطوة جديدة فى تكيف الطفل للواقع ، الا أنه لا يتخلى توا عن « نرجسيته » ، اذ لا يكون الله فى بادئ الأمر غير أداة سحرية يتوسل بها الى تحقيق رغباته الطفلية .

٣ — عند بزوغ التفكير الموضوعى ، تتسع آفاق الطفل فيرى عالما شاسعا ، ويخرج من جدود ذاته الضيقة ، ثم لا يلبث أن يربط بين الله وبين العالم ، ويصبح الدين من ثمة لا مجرد علاقة بينه وبين الله ، بل وحدة معقدة تنتظم الله والعالم وذاته فى آن واحد .

٤ — يتنبه الطفل في السنوات الأخيرة من الطفولة الى أن الله ليس ربّه وحده ، بل رب قومه جميعا ، والى أن الدين أمر لا غنى عنه للربط بين أفراد فئة معينة من النامس أوسع من أسرته ، وأنه في نفس الوقت حد يفصل بين هذه الفئة وبين فئة أو فئات أخرى . فالدين هنا مظهر ارتقاء في التكيف الاجتماعي من حيث انه يزيد علاقات الطفل تشعبا واتساعا ، ولكنه قد يصير مظهر تنافر اجتماعي .

ان للنمو الديني وظيفة هامة ، هي تحقيق التكيف المتواصل والتوسع المستمر في الاستيعاب العاطفي للناس . ولكن كما يصاب المرء في تطوره العقلي أو الانفعالي بالثبوت عند مرحلة بعينها من مراحل النمو ، ثبوتا يعطل نضوج المرء ومواصلته رحلة النمو ، كذلك الحال مع النمو الديني فقد يبلغ المرء مرحلة الاحساس الملى ، ثم يثبت عندها ، فلا يسعه بعد ذلك أن يتكيف لمن هم خارج دائرة ملته . ولذلك كان التعصب الديني أو التحامل الملى مظهرا لنضج ناقص ، أو كان أسلوبا قاصرا في التكيف ، فانهدام الأمن يفرض على المرء أن يتشبث بعلاقته الانفعالية بقومه ، ويتوجس خيفة من الأقوام الأخرى .

نحو البلوغ

لا تنتهى فترة « الطفولة الهادئة » على نحو مفاجيء ، بمجرد حلول البلوغ الجسمي (Puberty) . بل نلاحظ على الأطفال قبيل نهاية الفترة (أى منذ العاشرة تقريبا) تغيرات انفعالية هي بمثابة بشائر الانتقال الى الفترة التالية ، فترة المراهقة . ونعلم أن المراهقة تبدأ بمجرد انبثاق الوظائف الجنسية وما يصحبها من تغيرات ، ولكننا نلاحظ على الطفل في السنتين الأخيرتين من الطفولة ابتعادا عن الدوافع الجنسية ، وقد يستدل من ذلك على أن الانتقال من الطفولة

الى المراهقة يتم على نحو فجائى ، أى من فترة تحرر تام من الجنسية الى فترة انغماس فيها .

ولكن من اعتاد النفاذ الى الأعماق حيث العوامل الديناميكية المتفاعلة ، يسهل عليه أن يستدل بهذه الظاهرة على أن النمو منذ السنة العاشرة من العمر يكون اعدادا لفترة المراهقة . فما التحرر التام من الجنسية فى آخر فترة الطفولة الأخيرة الا نوعا من المقاومة ، تبذلها الذات ضد تحفز الميول الجنسية . وقد أسلفنا أن الفترة التى نحن بصدددها ، تتصف أول ما تتصف بانتصار الذات على الميول الغريزية (العدوانية والجنسية) . فمن الطبيعى اذن اذا ما تحفزت الميول من جديد أن تعاود الذات ضغطها عليها ، وتكون كمن يعد السلاح قبل هجوم العدو .

وثم ظاهرة ثانية قبل البلوغ ، هى النفور بين الجنسين : قد تبدو الزمالة بين البنت والولد فى سن الثامنة أمرا عاديا فى بعض الأحيان ، وان كنا نجد انفصالا بينهما فمرجع ذلك الى اختلاف الجنسين فى نوع المشاغل والاهتمامات لا الى شعورهما بالاختلاف الجنىسى . أما فى سن الحادية عشرة فيجد كل منهما حرجا فى مصاحبة الآخر . وتبتعد الفتيات عن الفتيان ابتعادا متعمدا بعد أن كان طبيعيا ، الأمر الذى يدل على حساسية متبادلة وليس على عدم اكتراث .

ولو أتيح لصبى أن يختلط بالفتيات ، كان ذلك خطأ من رجولته فى نظر أقرانه ، بل كان مدعاة لحزبه وتواريه من هؤلاء الأقران . فى حين أنه فى فترة المراهقة ، قد يكون اتصاله بالفتيات مدعاة للزهو والافتخار . أما الفتيات فيتجمعن فى معسكر مستقل ، وقد يراقبن الفتيان من بعيد ، ولكن فى تكتل وخصومة . وعلى الرغم من عدم اكتراث البنت بالولد فى هذه السن ، فهى فى قرارة نفسها تشعر بتفوق الولد عليها ، وسمو الذكر على الأنثى .

هذا التقدير — غير الصريح — للذكورة ، قد تعرب عنه بنت

الحادية عشرة على نحو غير مباشر : فترى بعض البنات يقبلن في مجال الرياضة البدنية على المنافسة والتسابق ويسلكن مسلكا خشنا ، حتى لتصبح الواحدة منهن بمثابة الولد في جماعتها . فمن الأمور العادية في هذه الفترة أن تتخذ الفتاة دور الفتى فتبتعد عن الأنوثة الى حين . هذا الموقف الذكوري دليل على الرغبة الشديدة في تأكيد الذات ، والتحرر من الطفولة ، ولذلك كان من علامات الانتقال الى الفترة التالية .

نفور الفتى من الفتيات دليل على شدة شعوره برجولته ، وكذلك نفور الفتاة من الفتى أو اتخاذها موقفا ذكوريا ، كلاهما يدل على شدة شعورها بأنوثتها . فاذا كان كلاهما على غير وعى بالميل الجنسي الذي يوشك أن ينبجس فكلاهما شديد الاحساس بجنسه ، عظيم القلق بسبب الجنس الآخر .

وتمتاز السنتان الأخيرتان من الطفولة فضلا عن ذلك بدفعة نشاط . والبنين والبنات سواء في هذه الصفة ، ولكن مظاهر هذا الازدياد في النشاط يختلف في كل جنس عنه في الآخر . على أن دفعة النشاط هذه قد توحى إلينا بأنها دفعة عدوان ، ولكنها وإن أدت الى عدوان أحيانا ، فليست في أصلها عدوانا بقدر ما هي محاولة عنيفة للتكيف مع الواقع والسيطرة على البيئة ، كما لو كان المرء يخوض معركة أخيرة يلقي فيها بكل قوته ظمعا في النصر . والحق انها لمعركة طبيعية تكافح فيها الذات للتحرر من الطفولة ، والتقدم نحو النضج .

هذا الازدياد في النشاط يلون حياة الفتاة بلون خاص طوال هذه الفترة . ذلك أن النشاط الفائق مظهر ايجابي يناقض ما تتصف به الأنوثة من سلبية . ولذلك نجد في العادة أن الفتاة قبيل البلوغ ذات مظهر ذكوري قد يكون تعبيرا عن الرغبة الطفلية القديمة في أن تكون ولدا ، ولكنه ليس دليلا على ضعف الأنوثة الداخلية . ولكن الفتاة كثيرا ما تستغل هذه النزعة الذكورية كدرع يقيها من أخطار الميول

الجنسية التي تراودها في وضوح لأول مرة عند ما تبلغ . وتفيد دفعة النشاط قبيل البلوغ في تعبئة مواهب الطفل العقلية والفنية ، وقدراته الجسمية ، ولهذا تتضح في هذه الفترة الفروق الفردية ، ونستطيع أن نلمح بوادر التفوق في الاستعدادات المختلفة .

ويشرع الطفل في هذه الفترة في التخفف من الروابط الطفلية ، فيراجع علاقاته ليكسبها لونا جديدا يتفق مع المرحلة التالية ومع اتساع أفقه الاجتماعي المقبل . ويزداد شعوره بالمسئولية والاستقلال ، ويشعر بحاجة شديدة الى أن يعترف به كراشد ، ويتخلى عن أمور كان يتقبلها عن طيب خاطر . من أمثلة ذلك ، أن يعرض عن مصاحبة الأم في زياراتها ، الأمر الذي كان يفرح به فيما مضى ؛ ويتوق الى الذهاب الى السينما والنزهات مع أقرانه بعد أن كان يرتضى مصاحبة الأسرة ، ويختار الملابس لنفسه . أي أن الطفل يكافح في هذه الفترة في سبيل التحول عن حياة التبعية الطفلية الى حياة الاستقلال الناضجة ، في سبيل التحرر من البقية الباقية من حياة الخيال الطفلية لتحقيق التكيف للواقع .

على أن ذلك التحول ليس بالأمر الهين ، فبالرغم من تطلع الطفل الى الرشد ، فهو في قرارة نفسه يود الاستمتاع بالتبعية الطفلية ، ويخشى أن يفض علاقاته الطفلية ، ومن ثمة كانت هذه الفترة برغم ما يبدو عليها من مظهر النشاط الفائق ، والاقدام في غزو البيئة ، تخفى صراعا وقلقا داخليا ، الأمر الذي يضعف نفسية الطفل ويمهد للأزمة المقبلة ، أزمة المراهقة .

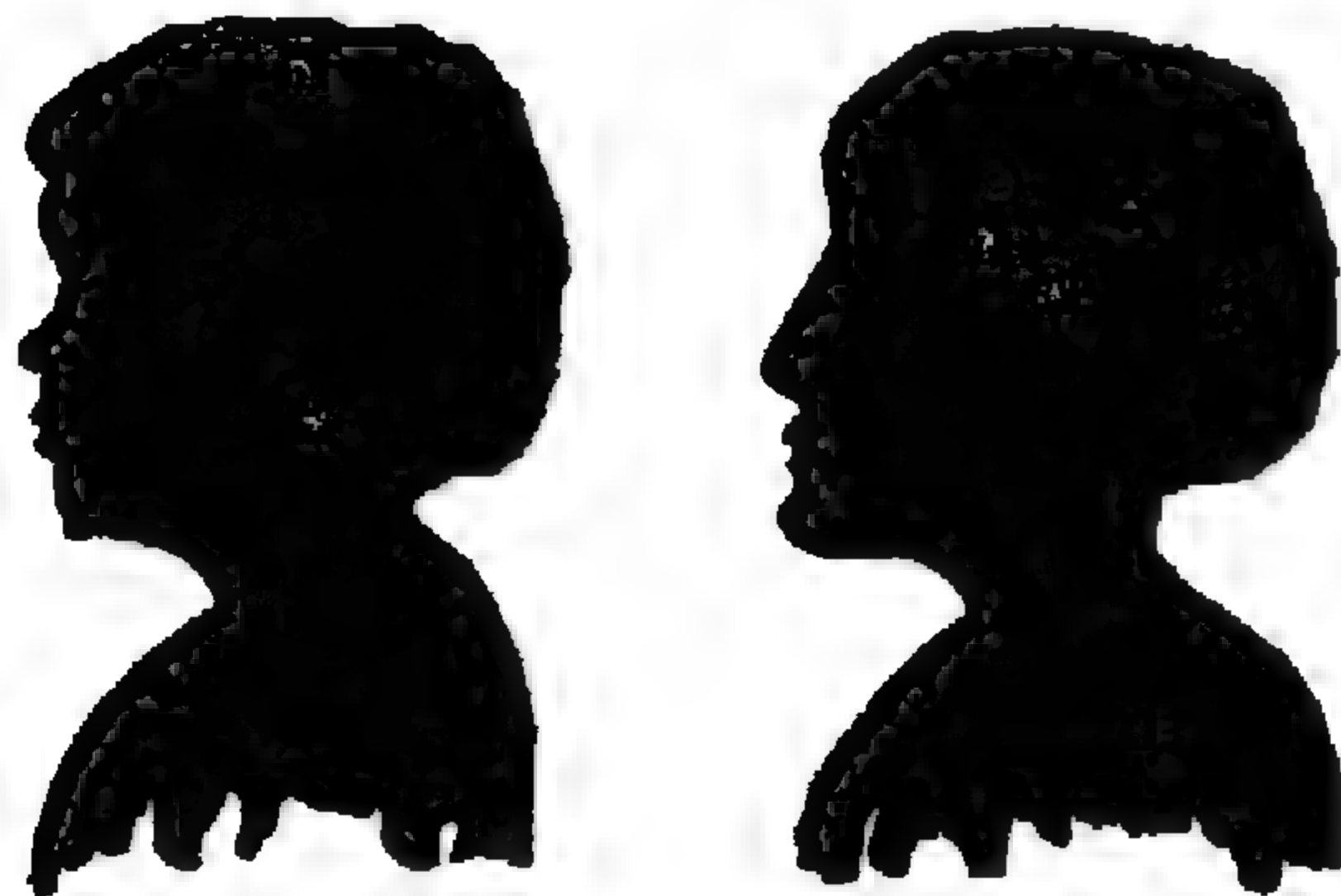
الفصل السابع

الفتى المراهق

التغيرات العضوية

المرحلة السابقة مرحلة هادئة تمتاز بالاتزان الانفعالي الذي يوفر للطفل فرصة رائعة للنشاط الجسمي ، والتحصيل الدراسي ، والاتصال الاجتماعي . فالطفل في سن التاسعة مثلاً ماضٍ مع تيار الحياة الاجتماعية في يسر ، مندمج في مجتمع الأطفال يشاركونهم العمل واللهو ، وفي العالم الخارجي يستطلع خفاياه فيصطاد العصافير والأسماك ، ويطارد الفراش والحشرات ، ويتسلق الأشجار ... وجملة القول أنه كائن تجريبي لا يشعر بذاته شعوراً واضحاً ، فهو مشغول بالعالم الخارجي عن ذات نفسه وعما يجري بها من أمور ، ولو شغل بنفسه فلأمر عارض وفترة وجيزة .

البلوغ (Puberty) تغيرات وتقلبات فسيولوجية عنيفة ، تصحبها تغيرات ثانوية تطرأ على مختلف أعضاء الجسم ، فتتمو على نحو يخلو في بادئ الأمر من التناسق والتوازن .



الصورة اليمنى لمرافق في سن السابعة عشرة ، واليسرى له نفسه عند ما كان في سن السادسة . ويتبين من مقارنة الصورتين شدة التغير الذي يطرأ على أبعاد الوجه بمجرد البلوغ

التغيرات الفسيولوجية العنيفة ، والتغير السريع في ملامح الوجه ، وفي أبعاد الجسم المختلفة ، ونبرات الصوت ، كل ذلك يبدو للمراهق في بادئ الأمر اضطرابا جسيما وخللا عضويا ، حتى ليصاب بشبه هزة توجه انتباهه الى جسمه ، وتزيد حساسيته بنفسه .

ويصحب البلوغ الجسمى تبدل يطرأ على حياة المراهق الانفعالية والعقلية : خجل بصدد نموه الجسمى الذى يظنه مرضا أو شذوذا ، احساس شديد بالذنب يثيره انبثاق الدافع الجنسى على نحو صريح ، أحلام فاضحة وخيالات متطرفة وأمانى جديدة ، عواطف غريبة كالحب والوطنية والتدين ، أسلوب جديد فى التفكير ونزعات نقدية وشكوك لم تساوره من قبل .

هذا الاضطراب الانفعالى يجذب انتباه المراهق الى نفسه ، كما جذب الاضطراب الجسمى انتباهه الى جسمه . وهكذا يكتشف عالما جديدا غير العالم الخارجى الذى استغرق جل اهتمامه فى الفترة السابقة ، عالما غريبا زاخرا بالمشاعر المتضاربة والانفعالات المصطرعة ، والعواطف العنيفة ، والأفكار الجديدة ، « دوامة » تتوسط حياته وتجذبه اليها قسرا فيغرق فى خضمها ، يتأملها بمعزل عن الحياة الاجتماعية . وهو — حالما يكتشف ذاته هذه ويتأملها — يحس غرابتها وشذوذها عن المجتمع : فينطوى على نفسه ، أو يندفع فى غمار الحياة الاجتماعية من وقت الى آخر هربا من نفسه ، فبرغم ما قد يبدو عليه من اقبال على الأصدقاء أو من نشاط جمعى ، فما ذلك الا من قبيل الحياة الاجتماعية الزائفة .

هذا الى أن آلاما نفسية عدة تتتاب المراهق ، اذ تورقه حاجات ورغبات خفية برغم أنها جارفة ، ويصدمه ما بين أمانيه وامكانياته من بون شاسع ، ويضايقه تعارض ارادته الجزئية مع ارادة المجتمع بتقاليده المختلفة . هذه الأمور جميعا تبرر اعتبارنا هذه المرحلة « أزمة » من أزومات النمو ، تؤذن بحياة جديدة هى اكتمال النمو ،

ومثلها مثل اضطرابات المخاض اذ تؤذن بوليد جديد . وتبدأ أزمة المراهقة بعد البلوغ الجسمى بقليل ، أى حوالى الرابعة عشرة من العمر لدى البنين وقبل ذلك بعام لدى البنات . وفيما يلى تفصيل عناصرها :

الرومانسية :

تتميز الروح الرومانسية^١ كما ظهرت فى تاريخ الفكر بأمور ثلاثة : أولها الاهتمام بتحليل الذات ووصف المشاعر الذاتية ، وثانيها حب الطبيعة حبا يبلغ حد العبادة أحيانا ، وثالثها التمرد على الأوضاع القائمة والتقاليد الموروثة ، ومن ثمة على المجتمع بوجه عام . وكل هذه الأمور تضى على حياة الفرد غلالة من الحزن والشجن ، تزداد وطأتها كلما أمعن المرء فى عزلته عن المجتمع ، وتقابله فى الطبيعة . وكلما ازداد تعاطفا مع الطبيعة ، زاد شعوره بالخصومة مع المجتمع .

هذه السمات التى تميز الروح الرومانسية فى تاريخ الفكر ، نجدها واضحة بينة فى حياة المراهق إبان سنى الأزمة . فاكشافه لذاته ، سرعان ما يولد فى نفسه الرغبة فى تحليلها وتأمل ما يجرى فيها من أمور . وقد يعتمد الى تسجيل خواطره ، ووصف حالاته النفسية فى مذكرات خاصة . فكتابة المذكرات الخاصة ظاهرة نفسية من أهم الظواهر دلالة فى حياة المراهق ، هى مظهر لعزله ولقدرته على التحليل الذاتى ، ولرغبته فى الهرب من القلق النفسى .

وقد تبدأ هذه الظاهرة بعد الثالثة عشرة بتسجيل الحوادث اليومية ، الأمر الذى يدل على اعتزاز المراهق بنفسه ، واهتمامه بكل تصرف من تصرفاته . ثم تزداد قدرة المراهق على التحليل الذاتى حتى نراه فى الخامسة عشرة يصف مشاعره . وقد لا يبدأ الكتابة من تلقاء نفسه ، بل

١ - الروح الرومانسية = (Romanticism) .

تدفعه الى ذلك خبرات خاصة كالوقوع في حبه الأول ، أو كارثة تحقيق به كالرسوب في امتحان أو وفاة عزيز ، أو كالتنبه فجأة لجمال الطبيعة . هنالك يحس حاجة الى تناول القلم لانشاد هذه المشاعر الجديدة .

وكثيرا ماتكون المذكرات بديلا من صديق ، ييثها المراهق أشجانه ، ويدلى لها باعترافاته تخففا من شعوره بالذنب ، ويبوح لها بآماله ومشروعاته المستقبلية . فهي اذن وسيلة للتنفيس ولتأكيد الذات ، وهي خير امتداد للذات ، ولذلك كانت عزيزة على نفس صاحبها ، وكانت بالنسبة اليه ثروة عظمية ينبغي أن تصان . ولكن المراهق — برغم اعتزازه بقيمتها — يخجل خجلا شديدا من بعض مضمونها ، فالاحساس بالذنب يمد جذوره فيها . ولذلك يعمد أحيانا الى استخدام رموز يتكرها لتسجيل الأمور التي يخشى أن تكشف ، أو يكتفى بالتلميح دون التصريح حتى لا يستطيع غيره أن يتبين مقصده .

هذه السرية ظاهرة شائعة بين المراهقين ، وتبدو بوضوح في مذكراتهم على وجه الخصوص . فالمراهق يعتز بأسراره الخاصة ويستحي منها في نفس الوقت ، ولا يبوح بها لغير صديق يثق به ثقة تامة ، والا فلقصيدة ينظمها ، أو تأملات يسجلها ، أو مذكرات يكتبها . وهو لا يسمح لأحد أن يطلع على المذكرات الخاصة الا بعد أن يتعدى مرحلة المراهقة ويصبح رجلا ناضجا . وقد كتب أحد المراهقين على مذكراته العبارة التالية « خاص ، يحرق عند وفاتي » ، وكتب آخر : « لا يقرأ الا بعد مماتي » وشكا الى أحدهم اطلاع أحد اخوته على طرف من مذكراته ، وعد ذلك اعتداء أثيما على ملكية خاصة ، وكان ذلك الحادث بمثابة كارثة حلت به وتركت في نفسه أثرا سيئا حتى جاوز أزمة المراهقة .

كل هذه الأمور تجعل للمذكرات الخاصة للمراهقين أهمية كبرى لا من حيث هي ظاهرة نفسية فحسب ، بل ومن حيث هي منهج علينا أن نستخدمه في دراسة هذه الفترة من حياة الفرد . ولا شك أنها منهج علمي يفوق أي منهج آخر ، لأنه ليس أمرا مستقلا عن الظاهرة

المدرسة : هو منهج وظاهرة مدروسة في آن واحد ، فشأنه ليس شأن المناهج الأخرى التى تبعد عن الظاهرة المدروسة بتحليلها وتشرحها ، أو تفقدها حيويتها وديناميكيتهابعدا عنها ؛ إنما هو متصل بصميم الظواهر المدروسة محتفظ بحرارتها . فى كل سطر من سطور المذكرات الخاصة تحس بحرارة الاثفالات ، وعنق الغضب ، والجهاد العنيف للربغات المحظورة ، والسعى الحثيث لاثبات الذات ؛ ويشع من صفحاتها الآلام المعذبة ، والمخاوف ، والسخط على المجتمع ؛ ونلمس فى بعض كلماتها رقة عاطفية متناهية ، وحساسية لأتفه الأحداث . والخلاصة أن المراهق يحيا بكل قواه فى كل سطر من سطور المذكرات .

على أن صعوبات تعترضنا أهمها السرية التى يلجأ اليها المراهق خاصة حينما يكون بصدد أهم الأمور . ومنها توقعه لفترات طويلة عن تسجيل أى شىء فى مذكراته . ومنها الخطأ الذى قد وقع فيه نحن حين نبدأ فى تحليل المذكرات ، اذ غالبا ما يكون ذلك من خلال أنفسنا فنشتط ونحمل الأقوال ما لا تحتفل . أما عن السرية ، فنستطيع اختراق حجبها باطلاعنا على ما كتب المراهق من موضوعات عامة أو قصائد أو قصص بل والرسوم . فبشىء من الجهد نستطيع أن نكشف فى ثناياها ما حاول اخفائه . وأما عن توقف المراهق ، فهو ظاهرة جديرة بالتفسير اذ غالبا ما يكون مرد ذلك لأمر هامة كالقلق الزائد الذى يعجزه عن أداء أى عمل . وأما عن الخطأ فى التفسير ، فمرجه اليما ، ويحسن أن يكون رائدنا فى البحث الحذر والحيلة .

هذا ولا يخفى أن أقرب تصرفات المرء وأقواله الى دوافعه الحقيقية ما صدر على نحو تلقائى . ولما كانت المذكرات الخاصة تصدر عن المراهق على نحو تلقائى ، ولما كانت تتعدل وتبدل تبعا لتعدل نفسيته وتبدلها ، كانت خير انعكاس للحركة الديناميكية النفسية ، مدها أو جزرها ، عنفها أو هدوئها . ولا شك — فضلا عن ذلك — أن المريض نفسيا ان كان من كتاب المذكرات كان ذلك من حسن حظه فستتضاف

الى قيمتها المنهجية العلمية حينئذ قيمة تشخيصية يفيد منها الأطباء النفسيون خير فائدة .

ولست أغفل بطبيعة الحال قيمة السير الخاصة (Auto-Biographies) التى يكتبها بعض المؤلفين فى سن متأخرة ويعرضون فيها لمشاعرهم وخواطيرهم وتصرفاتهم فى فترة المراهقة . فتلک السير أضعها فى مرتبة علمية موضوعية تلى مرتبة المذكرات المكتوبة ابان المراهقة ، وتعلو أحيانا على مرتبة كثير من كتب علم النفس ، التى تستند فى دراستها لشتى مراحل النمو الى آراء ونظريات السابقين ، أو تعتمد الى تعميمات مخرلة قد تغفل كثيرا من الدقائق ، وتتخطى كثيرا من التفاصيل الواقعية الهامة ، جريا وراء التجريد والاغراب العلمى .

وانى لأومن فضلا عن ذلك بضرورة اقامة سيكلوجيا محلية هدفها دراسة نفسية المراهق فى مصر اذ لها مقوماتها الخاصة التى تجعلها مختلفة الى حد كبير عن نفسية الأوروبى أو الأمريكى كما تبدو لنا من كتب علم النفس الغربية . وأعتقد أننا لو سعينا فى هذا المضمار ، واتجهنا هذا الاتجاه المحلى فسوف نفيد فائدة كبرى هى أن نقدم لرجال التربية والصناعة والاجتماع الأساس العلمى الذى يبنون عليه مشروعاتهم المختلفة، من تربية وتوجيه مهنى وغير ذلك من مشروعات يتوقف نجاحها على الفهم الواقعى للنفوس المصرية التى نتعامل وایاها . وكثيرا ما ضلنا الطريق ، حين تصدينا لهذا المشروع أو ذاك مستندين الى الدراسات الغربية ، فطبقتنا مبادئ استخلصها أصحابها من واقع يختلف تمام الاختلاف عن واقع الأمور فى بلادنا .

وانا اذ نفعل ذلك لا نخدم البحث العلمى فى مصر فحسب بل ونسهم مساهمة قيمة فى تقدم العلم العالمى ، بما نعرض من جوانب قد تخفى على علماء الغرب لبعدهم عن بيئتنا وظروفنا .

أى قراءة عابرة لكتابات المراهقين تكشف لنا عن تلك الروح

الرومانسية ذات الطابع الحزين . فهذا مراهق يلخص متاعبه في كلمات
قلائل مكتوبة على النحو التالي :

« روح نائرة — قلب طاهر — نفس قلقة — الآمال — والشباب —
والمجد . كلها تضطرب في الأعماق ، فتثير القوة والأحاسيس والأحزان ،
في خليط مضطرب منظر في قرارة النفس الأبية المعذبة الساذجة » .

يقول « النفس الأبية المعذبة » ولو رجعنا الى حياته في تلك الفترة
وجدناه ناعما بحب أهله ناجحا في دراسته ، موقفا في علاقته مع
الناس ، سالما من الكوارث . ومع ذلك فهو يصف نفسه بأنها معذبة .
ذلك أن العذاب ليس ناتجا عن ظروف خارجية ، ولكنه تابع من
الذات نفسها وما يجري فيها من أمور غريبة عليه تبدو من قوله :
« تضطرم في الأعماق فتثير القوة والأحاسيس والأحزان في خليط
مضطرب .. » .

ولعلنا نجد تفسيراً لأحزانه ، نستشفه من كلمات : « الآمال .
الشباب . المجد » . أما الآمال فأمانى عسيرة التحقيق ، يقف دونها
قصور امكانياته المحدودة ، والمراهق شديد الطموح ، ولكنه ضعيف
الامكانيات فضيلا عن أنه لا يقر بالعجز ولا يوازن بين ما يود أن
يكون وما يمكن أن يكون ، وازاء ذلك فإن أى معارضة من البيئة
المحيطة به ، كحرمان من رحلة بعيدة ، أو عدم اجابته لمطلب مالى
ضخم ، الخ... يثير حنقه على المجتمع بأسره ، ويعتبره مسئولا عن أى
حرمان يشعر به . ومن هنا تتردد في مذكرات المراهقين وكتاباتهم
عبارات عدائية ضد المجتمع . فذلك مراهق يقول (ولعل ذلك كان في
أعقاب ضدمة في صداقة أو حب) :

اليوم يتفتح ذهنى الطفل عن أشياء ما كنت أدركها ، فأعلن عن عزمى
الا أحسن الظن بنفوس قد تنطوى على أشياء تفشى الفطرة الإنسانية
وتحيلها صورة براقية ، قد توحى لنا بكل طبيعة خيرة ، وما هى في
الحقيقة الا نتاج فاسد للمجتمع الذى تتحطم على مظاهره الكاذبة كل فطرة
نقية خيرة .

ويقول في موضوع آخر :

« لقد فهموا هدفي ، فأرادوا الحيلولة بيني وبينه ... » ، ويكتب المثل التالي ، وهو خير معبر عن شعوره الخاص : « ان التينة اليانعة تخنق بين العوسج » ! أما التينة اليانعة فيعبر بها عن نفسه ، وأما العوسج الخائق فهو المجتمع . وهذا مراهق لا يذكر كلمة مجتمع الا أضاف اليها « القاسى الذى لا يرحم . » وآخر يقول : « مجتمع المجرمين » . وثالث يشير الى « البشرية الحمقاء وصخرة المجتمع العاتية » .

وواضح أن توهم المراهق معاداة المجتمع له ، وتربصه به الدوائر ، ليس الا انعكاسا لشعوره هو نحو المجتمع . فظاهرة « الاسقاط » (Projection) اللاشعورية أوضح ما يمكن في هذه المرحلة من النمو .

أما كلمة « الشباب » فيتمثل فيها أمران : الأول الشعور بالخاح الدافع الجنسي ، وغير ذلك من الدوافع العدوانية التى تتطلب الاشباع وتبغى الانطلاق ، لكن التقاليد المرعية والحس الأخلاقى فى نفس المراهق ، يكبت هذه الدوافع أو يردعها . وينجم عن ذلك الأمر الثانى ، وهو ازدياد الشعور بالذنب (Sense of Guilt) زيادة كبيرة . وهكذا كانت كلمة « الشباب » ملخصا لتعابه وتعبيرا مقنعا عن الصراع الذى يحدث فى نفسه بين الدوافع المحظورة وبين الوازع الأخلاقى أو الدينى .

وقد حدثنى شاب فى نهاية مرحلة المراهقة أنه ما أن اكتشف بلوغه الجسمى ، وما يصحبه من أحلام لا أخلاقية ، وراوده من رغبات « غير بريئة » حتى اتقاه « اشمئزاز من نفسه » واستبد به « خوف عجيب » نشأ عن اكتشافه أنه ينطوى على نفس « دنيئة » . ويضيف أخيرا أن « أشد ما كان يؤلمنى فى ذلك الحين : يقينى التام بأننى لست مسئولا عن ذلك » . أجل ، ان المراهق يشعر بالذنب دون أن يرتكب

أى ذنب فى كثير من الأحيان ، وعدم ارتكابه للذنوب وما يتذرع به من صلوات وصوم وتعبد زائد قد يصل الى حد التصوف ، لا يقلل من حدة الشعور بالذنب ، فتغشاه الحيرة ، وتساوره المخاوف من ذلك « الشيطان » الملازم له ، والطامة الكبرى ان عمد صاحبنا الى وسيلة غير مشروعة لاشباع الدافع الجنسى ، كالعادة السرية مثلا ، حينئذ تغشاه الهموم ويعذبه الندم ، وبعد أن كان الشعور بالذنب لأمر اتواه يضحي يقينا لذنب جناه .

أما الكلمة الثالثة « المجد » فتعبر عن طموحه الفائق لأمانى قد تكون مستحيلة التحقيق . ولهذه الكلمة سحر غريب فى نفس المراهق الذى يوقره الشعور بالنقص ، ويسعى — من تحت — للتعويض وتأكد الذات عن أى طريق ، فهو مشقت الجهود ، موزع النشاط ، يبدأ عملا معيناً فى نشاط زائد ، ويتحول عنه الى عمل مغاير له تماماً فيستغرق فيه . وهكذا يبذل جهودا كبيرة لا تتجه نحو هدف محدد ، وقد يتكاسل عن كل نواحى نشاطه ، وينتبد مكانا قصيا حيث يستسلم لأحلام اليقظة ينعم فيها بالعظمة الموهومة والمجد الخيالى والحبيبة المرتجاة .

هذا النشاط المشتت نلمسه من مذكرة مراهق عضو فى جمعية دينية اسلامية ، دون أن يمنعه ذلك من الاشتراك فى نشاط جمعية مسيحية برغم تحمسه الزائد لدينه . ذلك أن النشاط الدينى فى محيط جمعيته ، والنشاط الثقافى أو الرياضى فى محيط الجمعية المسيحية ، كلاهما وسائل للتعبير عن ذاته ومنافذ لطاقته الانفعالية . وهو يقبل على قراءة الأدب ، ويرتاد دور السينما أربع مرات فى أسبوع واحد ، ويقرأ روايتين من روايات الجيب فى يوم واحد ، ويصوم يوما من أيام الأسبوع ، ويشارك فى رحلة خلوية فى نفس الأسبوع ، ويلقى فى جمعية ثقافية هو عضو فيها بحثا عن كهربية خزان أسوان . كل هذا النشاط المبعثر ، المتغاير فى طبيعته ، يتم فى أسبوع واحد يعقبه توقف عن الكتابة أسبوعين كاملين ، ولا يستطيع أن يسجل من أمره طوال هذه المدة غير عبارة واحدة هى

« ركود عام » التى تترجمها الى التعبير السيكولوجى الفنى التالى :

(Inhibition) .

السمة الثالثة من سمات الروح الرومانسية هى الهيام بالطبيعة . يبدو كما لو كان المراهق قد اكتشف الطبيعة فجأة فى مطلع المراهقة ، فهو يقبل عليها ويرى معالمها مختلفة تمام الاختلاف عنها حين كان طفلا : ففى كل مظهر من مظاهر الطبيعة معنى جديد يكشفه المراهق ، معنى يتصل بوجدانه اتصالا وثيقا . والحق أن الهيام بجمال الطبيعة ليس الا الوجه الثانى للهيام بالذات والرغبة فى تحليلها ، ذلك أن تحليل الذات التى اكتشفها المراهق فجأة يتطلب العزلة والبعد عن الناس ، الأمر الذى لا يحققه الا قضاء الساعات خارج المدينة فى حديقة شاسعة ، أو غابة كثيفة أو على شاطئ بحر تائر الأمواج ، أو فى صحراء ممتدة ، كل هذه البقاع لها جاذبية خاصة ، فهى الصديق الذى يغنى عن المجتمع « الظالم الذى لا يرحم » ، و « البشرية الحمقاء » ، و « صخرة المجتمع العاتية » .

وقد يكتفى المراهق بمشاهدة جمال الطبيعة ويطلق خياله العنان ، وقد يتناول الريشة ليسجل مشاهدتها ان كان ذا قدرة فنية ، وقد يمسك بالقلم ينظم القصيد أو يسطر الوصف المطول . وطبيعى أن يكون اتجاها فى هذه المرحلة اتجاها ضحلا ولكن قيمته السيكولوجية لا لا شك فيها .

يقول مراهق :

جمال الطبيعة ، سحر الكون ، تعاطف الأرواح ، كلها ستثير فى نفسى
أسعد الذكريات وأجمل أحلام الشباب ، حين تمر الأحلام ، ولا يبقى لى
من أمل سوى الموت .

وهذا مراهق آخر فى السابعة عشرة من عمره يصف الجنة كما يتخيلها
شاب مشبوب العاطفة ، وصفا فيه تصوير فنى بارع ، وغزل رقيق ،
وأمانى حلوة ، ورغبات مستعرة . يقول :

أتخيل الجنة حديقة غناء فوق رابية ترامت أرجاؤها ، وسورت بأشجار
الصنوبر والزيزفون ، وقف على أبوابها ملائكة قامت على حراستها لتمنع
دخول الآثمين . أما أرضها فقد فرشت بالحصياء ، وانسابت في وسطها
الأنهار ، وعلى شواطئها نمت أشجار الفاكهة . فهذا تفاح وهذا عنب ،
وذاك نخل ورمان ، وهناك أشجار الزيتون ذات الطلع المنضود والظل
الممدود ، فيها كل ما تشتهي ذواتا أفنان . فيها الورد يعانق الياسمين .
وفيهما الفل يضحك للقرنفل ، وفيها عيون من لجن ، يشخص بأحداق من
الذهب ، قامت على قضب من الزبرجد — فيها كل شيء وكل شيء فيها ،
ولقد سبى لبي منظر الحور العين ، يخطرن بين هذه المناظر الأخاذة
بالقلوب ، في ثياب لم ترها عيني من قبل ، وفي قدود أسطوانية . وفي
وجوه خلتها بدورا في سماء خيالي . أما نحورهن فغير معطلات بل زانتها
عقود الجمان . أما المعاصم البللورية فقد زادت جمال الأسورة جمالا ،
واكسبتها رونقا وبهاء . نعم تخيلتهن يخطرن في مشية لعل النعامة قلدها .
هذه هي الجنة كما تخيلتها — نعيمها دائم وسعادتها مقيمة .

التحرر من السلطة الوالدية

الاتجاه النقدي :

لا يكتفى المراهق في عكوفه على ذاته بتسجيل المذكرات ، بل يبدى ميلا ظاهرا للقراءة ، ولكنه يتخير من الكتب ما يعينه على كشف أسرار نفسه ، أو على حل مشكلاته النفسية ، أو ما يقدم له الأجوبة الشافية على الأسئلة الفلسفية التي تعرض له بخصوص الوجود ونشأته ، والإنسان ومصيره ، والخالق وحقيقته ... فهو يفضل القصة العاطفية على قصص المغامرات التي تروق الطفل قبل سن المراهقة ، وبؤثر القصيدة الشاعرية على الوصف الواقعي .

قراءات المراهق اذن تعزز تأملاته ، وتزيده احساسا بالاتصال بين عالمه النفسي والعالم الخارجي . وينضاف الى عامل القراءة عامل الصداقة أو بالأحرى الحب ، الذي يغمره بفيض من المشاعر الحادة تهزه هذا عنيقا لما تنطوى عليه من جدة وغرابة ، وما يمازجها من حزن وخوف ، وأحلام لذيذة وأمان جميلة . أضف الى ذلك عامل يقظة التفكير الشخصي ، اذ يقف المراهق من الكون موقف التساؤل والبحث والنقد ، لا يعنيه أن يكتشف حقائق الأمور بقدر ما يعنيه أن يبحث عنها . هذه العوامل جميعا تذكي تأملاته الذاتية ، وبالتالي تهديه الى ما تنطوى عليه نفسه من طاقة هائلة ، وامكانيات شاسعة . فلا يلبث تأمله لذاته أن يستحيل الى اعجاب بها يبلغ حد الزهو والشعور بالتفرد والتميز ، وذلك ما جعل الكاتب الفرنسي « موريس ديبيس » يسمي مرحلة المراهقة أزمة الأصالة^١ . ذلك أن العكوف على الذات وإن كان يشعر المراهق بالوحدة والغربة ، ومن ثمة بالحزن والشجن ، فهو يشعره في نفس الوقت بقيمته الذاتية ، ومن ثمة بالزهو والغرور .

Débèsse, Maurice (1936). La crise d'originalité juvénile, (١)
Paris.

هنالك يرى المراهق نفسه جديرا بالوقوف من المجتمع موقف النقد .
يمتحن نظمه وعقائده وتقاليده ؛ ويفكر في رأى أسرته فيه ، ومعاملتها
له ، وغالبا ما تكون على عهده بها ، غير آبهة به ، ولا مقرة برجولته
وحقوقه كشخص ذى قيمة خاصة . ويغيطه عجزه عن تحقيق آماله
العريضة ، ومشروعاته الضخمة ، وهو لا يرى هذا العجز راجعا الى
قصور امكانياته وضآلة قدراته ان قورنت برغباته ، انما يراه راجعا
لعقبات تضعها الأسرة في طريقه ، أو يضعها المجتمع على العموم .
فتكون النتيجة أن شعوره بالتميز من البيئة يصبح في الوقت نفسه
شعورا بعدم الوفاق بينه وبينها . ومن هنا تحتدم في نفسه الرغبة في
تأكيد ذاته ، تأكيدا يتوقف شكله على امكانياته من ذكاء وقدرة
على التكيف ، وعلى موقف البيئة منه ؛ ولكنه في جوهره تمرد على
المجتمع خفيا كان أو صريحا ، تمرد قد يؤدي أحيانا الى عواقب وخيمة،
ولكنه في كل حين وسيلة المراهق الى التكيف في الطور الجديد ، وخطوة
لا بد منها تؤدي في النهاية الى طور النضج واكتمال النمو النفسى .
ويكون التمرد على الأسرة ، والمدرسة ، والدين ، والتقاليد ، والدولة،
وأحيانا على الانسانية جمعاء ، وأغرب من كل هذا تمرد المراهق على
نفسه كما يحدث في حالات الرهبة والانتحار .

التمرد على الأسرة :

لا أقصد بالتمرد تلك الخلافات الناجمة عن تعارض رغبات الفرد مع
ارادة الأسرة في الظروف المعتادة ، فذلك أمر قد يوجد على أشده ابان
الطفولة ، ولكننى أقصد به تلك الخلافات التى قد لا يكون لها مبرر
من تصرفات الأسرة ، لأنها ناجمة عن سعى المراهق الخفى الى التحرر
من نزعاته الطفلية ، وفض الروابط العاطفية القديمة التى تفرض عليه
أن يكون تابعا للوالدين . تمرد المراهق اذن هو المظهر الخارجى لمحاولة

التحرر من التبعية الطفلية ، وتحقيق الاستقلال العاطفى الذى هو غاية التطور النفسى وسمه النضج واكتمال النمو .

الى هذه الغاية يوجه المراهق طاقته النفسية على غير وعى منه ؛ فلا عجب اذن أن يكون تمرده على أقرب الناس الى قلبه ، وأشدّهم عطفا عليه طالما هو يستشعر أن هذا العطف قيد انفعالى يعرقل التقدم الى الغاية المرجوة ؛ ولا عجب أن يكون شعور المراهق نحو الأب أو الأم — أو من يقوم مقامهما — مزيجا من الحب والعدوان ، أى مصدر صراع نفسى أليم لا يخلو من الشعور بالذنب الناجم عن الرغبات العدوانية تجاه أناس بذلوا له الحب وقدموا الرعاية . وثم صراع آخر بين رغبتين متناقضتين : أولاهما الرغبة اللاشعورية فى الركون الى دعة الطفولة وما يحظى به المرء فيها من رعاية وحب وتحرر من التبعة ، وثانيتهما : التطلع الى التحرر والاستقلال وما ينجم عنهما من نضج . وسعيد من المراهقين من يجد فى السلطة التى يتمرّد عليها مبررا لتمرده ، كالقسوة أو الإهمال لشأنه ، فهو حينئذ بمنجاة من الشعور العنيف بالذنب ؛ أو من يجد من الأسرة عونا على توجيه طاقته النفسية وجهة انتاجية ، وعلى التحرر فى غير عنف من التبعية الطفلية .

تمرد المراهق على السلطة العائلية لا يرجع فى معظم الأحوال الى أسباب فى العائلة ذاتها ، بقدر ما يرجع الى أسباب نفسية . وقد تكون أحوال الأسرة طيبة ، والظروف ملائمة للمراهق مما يقلل حدة تمرده ، فلا يظهر فى شكل ايجابى صريح ، دون أن يعنى ذلك انعدام عنصر التمرد : فقد تنطوى عزلة المراهق واعراضه عن أى نشاط اجتماعى على تمرد سلبى ، واحتجاج صامت . وقد لا يجد سببا يدعو الى الثورة على الأب ان كان صدوقا متفهما ، فيبقى على علاقته الهادئة به ، مما قد يشعر بانعدام التمرد ، ولكن نظرة فاحصة تبين عنه فى شكل مقنّع . من ذلك ما لحظته على أحد تلامذتى اذ كانت علاقته بأبيه على خير ما يرام ، وموقف الأب منه موقف الصديق لا موقف السلطان .

وكان الأب طبييا ، فلما حصل الابن على شهادة التعليم الثانوى بتفوق يجيز له الالتحاق بكلية الطب التى يحلم بها جميع طلبة القسم العالى ، اذ به يرفض رفضا باتا — رغم الحاح أبيه وأساتذته — الالتحاق بكلية الطب ، ويسخر من مهنة الطب ، ويعمد الى الالتحاق بكلية الزراعة شأن غيره ممن لم يسعدهم الحظ فالتحقوا بها رغما عنهم . وقد لا يتمرد المراهق على الأب أو مهنته ، فيحول هذه النزعة العدوانية الى ما يعتنقه الأب من عقائد ، وما يخضع له من تقاليد .

وان القسط الأكبر من سورات الغضب التى تعانيها الأسر من أبنائها فى سن المراهقة ، تثيره أسباب فى غاية التفاهة : تأخر موعد الطعام ، اصرار المراهق على أن يستذكر دروسه فى أفخم حجرات المنزل دون مراعاة للنظام ، حتى اذا اعترض عليه عد ذلك من جانب الأسرة عنتا واعتداء على حقوقه ، وغير ذلك من أمور لا تتناسب مع عنف ثورته . كل شيء فى المنزل مصدر ضيق : الأب متحكم ، الأم ظالمة ، الاخوة غيورون ، والحقيقة أن الابن ديكتاتور ناشئ بجكم التوتر النفسى الذى ينتابه فى هذا الطور ، والديكتاتور يقنع بأية غلطة كى ينفس عن النزعة العدوانية ، بل ان تسامح الأب ، أو عطف الأم ، قد يصبح مثارا لغضب المراهق وحنقه . وقد عرفت مراهقا ينحو باللائمة على أمه المتحكمة ، وينعى عليها ظلمها لأبيه ، ولكنه فى الوقت نفسه دائم الثورة على أبيه لضعفه ورقته . وقد بلغت العلاقة بينه وبين والديه أشد حالات السوء ، وكادت فى كثير من الأحيان أن تفضى الى عواقب وخيمة نظرا لعدم استعداد الأسرة لتفهم مشكلة الابن ، ولم يهدى حدة هذه الثورة غير مرور الأعوام ، واهتداء الابن الى منصرفات أخرى لطاقته النفسية الهائلة ، ونزعاته العدوانية المتفرزة .

ولا تخلو مذكرة أى مراهق عمد الى تسجيل حالاته النفسية من نزعة التمرد على أسرته ، مع تفاوت فى مشيراتها وحدثها ومدى ما تطوى عليه من صواب . وفيما يلى أقتطف بضع فقرات من مذكرات الدكتور

طه حسين عن موقف له مع والده في هذه الفترة من حياته (في الثالثة عشرة من عمره) حين عاد في اجازته من الأزهر ، وكان يصور له اعتداده بنفسه أن يقابله الأهل والأقارب بكل اجلال كما كانوا يلقون أخاه الشيخ من قبل ، ولكن القوم لاقوه من حيث هو غلام صغير ، دون أن يفتنوا الى التطور الذي يجرى في داخلية نفسه فيصور نه أنه أصبح شيخا ينبغي أن يحظى بما يحظى به شيوخ الأزهر من حفاوة وترحيب :

... وكذلك اضيق على الصبي ما كان يدير في نفسه من الاماني ، وما كان يقدّر من انه سيستقبل كما كان يستقبل اخوه الشيخ في حفاوة ، واستعداد عظيم ...

ومضت الحياة بعد ذلك في الدار والقرية كما كانت غضى قبل ان يذهب الصبي الى القاهرة ويطلب العلم في الأزهر ، كأنه لم يذهب الى القاهرة ، ولم يجلس الى العلماء ولم يدرس الفقه والنحو والمنطق والحديث ، وادا هو مضطر كما كان يضطر من قبل الى أن يلقي سيدنا بالتحية والاكرام ويقبل يده كما كان يفعل من قبل ، ويسمع كلامه الفارغ الكثير كما كان يسمعه من قبل . وادا هو مضطر الى أن يذهب بين وقت وآخر الى الكتاب لينفق الوقت ، وادا التلاميذ يلقونه كما كانوا يلقونه قديما لا يكادون يشعرون بأنه غاب عنهم ، ولا يكادون يسألونه عما رأى أو سمع في القاهرة ، ولو قد سألوه خبرهم بالكثير ...

وقد استقر اذن في نفس الصبي انه ما زال ، كما كان قبل رحلته الى القاهرة ، قليل الخطر ضئيل الشأن لا يستحق عناية به ولا سؤالا عنه . فأذى ذلك غروره وقد كان غروره شديدا ، وزاده ذلك امعانا في السميت وعكوبا على نفسه وانصرافا اليها .

ولكنه لم يكد يقضى أياما بين أسرته وأهل قريته حتى غير رأى الناس فيه ولفتهم اليه ، لا لفت عطف ومودة ولكن لفت انكار واعراض وازورار . فقد احتمل من أهل القرية ما كان يحتمل قديما يوما ويوما وأياما . ولكنه لم يطق على ذلك صبرا ، وادا هو ينيو على ما كان يآلف ، وينكر ما كان يعرف ، ويتمرد على من كان يظهر لهم الانعان والخضوع . كان صادقا في ذلك أول الامر فلما أحس الانكار والازورار والمقاومة تكلف وعابذ وغلا في الشذوذ . سمع سيدنا يتحدث الى أمه ببعض احاديثه في اسلام والدين ، وببعض تمجيده لحفظة القرآن وحملة كتاب الله ، فأنكر عليه حديثه ورد عليه قوله ولم يخرج من أن يقول هذا كلام فارغ . فغضب سيدنا وشتمه وزعم انه لم يتعلم في القاهرة الا سوء الخلق وأنه أضاع في القاهرة تربيته الصالحة .

وغضبت أمه وزجرته واعتذرت الى سيدنا وقصت الامر الى الشيخ (أبيه) حين عاد قسلى المغرب وجلس للعشاء ، فهز رأسه وضحك ضحكة سريعة في ازدياء للقصة كلها وشعانة بسيدنا . فلم يكن يحب سيدنا ولا يعطف عليه .

ولو وقف الامر عند هذا الحد لاستقامت الامور ، ولكن صاحبنا سمع أباه يقرأ دلائل الخيرات كما كان يفعل دائما اذا قرغ من صلاة الصبح أو من صلاة العصر ، فرغ كنفه وهز رأسه ثم ضحك ، ثم قال لآخوته ، ان قراءة الدلائل عبث لا غناء فيه ، فأما الصغار من آخوته وأخواته فلم يفهموا عنه ولم يلتفتوا اليه ، ولكن أخته الكبرى زجرته زجرا عيفا ، ورفعت بهذا الزجر صوتها فسمعه الشيخ ولم يقطع قراءته ولكنه مضى فيها حتى أتمها ، ثم أقبل على الصبي باسمه يسأله ماذا كان يقول ! فأعاد الصبي قوله . فلما سمعه الشيخ هز رأسه وضحك ضحكة قصيرة وقال لابنه في ازدياء : ما أنت وذاك ؟ هذا ما تعلمته في الأزهر ؟ فغضب الصبي وقال لأبيه : نعم وتعلمت في الأزهر أن كثيرا مما تقرأه في هذا الكتاب حرام يضر ولا ينفع ؛ فما ينبغي أن يتوسل انسان بالانبياء ولا بالاولياء وما ينبغي أن يكون واسطة وإنما هذا لون من الوثنية .

هنالك غضب الشيخ غضبا شديدا ولكنه كظم غضبه واحتفظ بابتهامته وقال فأضحك الأسرة كلها : اخرس قطع الله لسانك . لا تعد الى هذا الكلام واني أقسم لئن فعلت لامسكنك في القرية ، ولا قطعنك عن الأزهر ولا جعلنك فقيها تقرأ القرآن في المآثم والبيوت . ثم انصرف ، وتضاحكت الأسرة من حول الصبي ، ولكن هذه القصة على قسوتها الساخرة لم تزد صاحبنا الا عنادا واصرارا .

وينبغي ألا يغيب عن بالنا ما ينطوى عليه شعور المراهق نحو السلطة الوالدية من تناقض وازدواج عاطفى ، فهو يتمرّد عليها أحيانا ويعاديتها صراحة ، ولكنه في الوقت نفسه يعبر عن حاجته الى عطفها ورعايتها ، وخصوصا بعد سورآت الغضب حين يخلو المراهق الى نفسه فيعض بنان الندم على ما بدر منه ، أو حين يضطر الى الرحيل بعيدا عن الأسرة في مدرسة داخلية مثلا فيكتب للوالدين من الرسائل ما يفيض بالحب والشوق ، ويستجلب الشفقة والحنان . وهذا فتى في السابعة عشرة من عمره يفصح عن نفس الموقف العاطفى المزدوج في قوله :

« شعورى نحو والديين هو شعور حب ، وشعور بعدم امكان الانفصال عنهما . انما اشعر بنسبى من الحقد والغيرة عند ما لا يلتزمان العدل فى تلبية مطالبنا أنا واخوتى » . ولكن توفى والد الفتى فانتقلت السلطة الى الام : « كما أنه قبل وفاة والدى كان شعورى نحو أمى بالحب ضعيفا ، وكنت أعتقد أنه يمكن الاستغناء عن الام ما دام الاب موجودا . ولكن تغير الحال تماما بعد وفاة والدى ، فقد انتقل كل الحب والاحترام والخوف الذى كنت أكنه لوالدى الى أمى ، وأصبحت أشعر نحوها بما كنت أشعر به نحو أبى فى حياته » .

ظاهرة الهرب :

ومن مظاهر التمرد على الأسرة ظاهرة واضحة جدا بين سن ١٢ و ١٨ هى ظاهرة الهرب . وطالما يكون الهرب لغير سبب . وفضلا عن كونه تعبيراً عن الضيق بالسلطة المنزلية ، والتطلع الى التحرر والاستقلال ، فهو عنصر لا ينفصل عن النزعة الرومانسية العامة التى تسم مرحلة المراهقة . وقد لاحظ كثير من علماء النفس وأطباء الأمراض العقلية أن رغبة الهرب والرحيل الى بعيد تظهر عند المصابين بالپارانويا^١ والجنون المبكر^٢ والصرع^٣ . ولكن لا يعنى هذا أن كل حالة هرب هى بالضرورة حالة جنون . انما الهرب تعبير عن الرغبة فى التخلص من الضغط والتحرر من سلطة الأسرة ، وتعبير عن القلق الذى ينتاب المرء فى فترة المراهقة .

على أن الظاهرة لا تقتصر على حالات الهرب التى تمت فعلا ، انما ينبغى ان أردنا فهمها على حقيقتها ألا نغفل المحاولات التى لم تتم . وان جزءا لا يستهان به من أحلام اليقظة ليتركز حول الأمل فى التحرر من سلطان الأسرة والهجرة الى عالم ناء يعيش فيه المرء وحيدا ، حرا من القيود والتقاليد الاجتماعية ؛ وهناك من الأمور ما يقوم مقام الهرب — على نحو ما — دون الاقطاع التام عن الأسرة ، من ذلك ما نلمسه لدى بعض المراهقين اذ يصرون على

(١) جنون « الشك وأوهام العظمة والاضطهاد » (Paranoïa).

(٢) (Dementia Praecox) . (٣) (Epilepsy).

الالتحاق بالقسم الداخلي بمدرسة ما ، أو الانتقال للعيش في منزل أحد الأقارب ، أو الالتحاق بأعمال شاقة تتطلب التنقل من بلد الى آخر كالبحرية التجارية مثلا . كل هذه وسائل تبعد المراهق عن سلطة الأسرة وتجنبه مضايقاتها ، ومن ثمة تجنبه حدة الضغط الذي يكتفه لوالديه عادة في هذا الطور من حياته .

يكشف الهرب عن التناقض العاطفي في موقف المراهق من الأسرة : فهو هارب من الضغط ، ولكنه يجتر أفكارا لذيذة ، منها أن الاخوة يبحثون عنه في كل مكان ، والأم تبكي حزنا لفراقه ، والأب يسعى هنا وهناك مفتشا عنه ، وقد يقرأ في الجرائد دعاء منه أن ((عد ولك ما تريد)) ، أو ((ارجع رحمة بوالدتك)) ، فيشعره كل ذلك بقيمته . وفي الهرب يسعد المراهق بالعزلة التي يهفو اليها ، والاتحاد بالطبيعة ((ذلك الصديق الجديد)) ، وفيه اشباع للنهم الى الكشف والمخاطرة . ان الهرب ينطوى على جميع آماني الشباب ، وهو سلوك ينطوى على الرغبة في التحرر من الروابط الطفلية والقيود العائلية .

ولكن هل يعنى تمرد المراهق على الأسرة اقتلاع جذور الحب البنوي من قلبه ؟ وأين ذهب الحب الذي كان يكتفه طوال طفولته لأفراد أسرته ؟ لقد أسلفت أن التمرد مظهر خارجي لاتجاهات انفعالية متناقضة : فان كان التمرد تعبيرا عن الرغبة في التحرر والاستقلال فليس معنى ذلك انتفاء الحب البنوي ، والدليل على ذلك أن المراهق يستشعر الندم عقب كل عراك مع والديه كما أسلفنا . وكثيرا ما ينتج عن وفاة أحد الوالدين أن تزول الكراهية السطحية التي كان يحسها المراهق ازاء المتوفى ، ويكشف عن محبة زائدة (كانت من قبل كاشفة) للشخص الآخر الذي لا يزال على قيد الحياة وهذا يفسر لنا التماسك الاجتماعي بين أفراد الأسرة الواحدة الذي قد يحدث فجأة عقب وفاة أحد الوالدين . على أن حب المراهق لوالديه يختلف عن حب الطفل لهما . لم يعد حبا أنانيا أعمى ، بل يصبح حبا مصطبغا بعنصر عقلي جديد هو الحكم .

لا يبقى الأب ذلك الكائن المطلق الذى لا يعجزه شيء ، ولا يدانيه أحد فى قدرته ، بل هو فى نظر المراهق انسان كغيره من الآدميين ، قابل للنقد غير معصوم من الخطأ وتبدي قوائمه التى كان يخفيها شعور الطفل بقدسيته . ولا تعود الأسرة مؤثلا مقدسا ، انما تبدو مجرد مجموعة عادية من الأفراد . هى أول مجتمع يطبق عليه المرء وظيفة الحكم ، ويوجه له النقد ، وهذا أمر طبيعى ما دامت الأسرة هى المجتمع الذى يتكون الفرد نتيجة الاحتكاك به احتكاكا مباشرا .

اذن فقد تداعى ايمان المراهق بأبيه ، ذلك الايمان الذى كان سندا عاطفيا طوال فترة الطفولة . فكيف يتسنى له أن يواصل نموه النفسى دون هذا السند ؟ ذلك ما سنجيب عنه فيما بعد .

التمرد على السلطة المدرسية :

المدرسة سلطة جديدة هى امتداد لسلطة الأسرة فى وظيفة التربية التى يعافها المراهق ، وبخاصة أن التعليم فى المدرسة يمس على نحو خفى شعور المراهق بنقصه اذ يوفر له شتى فرص النقد والمعارضة : المدرسون وأوامرهم ، اللوائح ، الواجبات المدرسية ، وغير ذلك من أمور تفرض القيود على المراهق ، وتشعره بالخضوع والنقص ازاء سلطة لا يحتملها فى هذا الطور من حياته كما كان يحتملها فى الطور السابق . ولذلك كان برما بالنظم ، منتهزا الفرصة للتعبير عن تبرمه ذلك ، وبخاصة اذا كان فى قسم داخلى هو بمثابة امتداد لسلطة الأسرة مع زيادة القيود اذ يفصله بغتة عن البيئة العادية ، حتى ان المراهق الثائر على الأسرة لا ترضيه هذه البيئة الجديدة التى تحرمه كثيرا من متع الحياة التى لم يكن يقدرها فى كنف الأسرة ، وتفرض عليه مسلكا معيناً ، وتحجزه فى مكان واحد ، وتضع القيود على تصرفاته لحكمة لا يلتمسها فى سنه تلك المبكرة ، حتى يصبح ناقوس الاستيقاظ بالنسبة اليه رمزا للعبودية .

والداخلية مهما بلغت من التسامح وتوفر وسائل الراحة والتسوية ، لا يمكن أن تخلو من العيوب ، يتسقطها التلاميذ في كل صغيرة تافهة ، وقد تكون عيوباً أقل من العيوب التي كانوا يرزحون تحت عبئها في المنزل ، ولكنها مع ذلك ماثرة لثورتهم . وقد يحقق المراهق تكيفا خارجيا لهذه البيئة الجديدة دون أن يقضى ذلك على الشعور بالضيق أو يمنع الشكوى والنقد . بل قد ينعم التلاميذ بامتع الأوقات في مدرستهم الداخلية ، ولكنهم مع ذلك ينتهزون هذه الفرصة أو تلك للافصاح عن قمردهم بأية طريقة من الطرق .

وليس خافيا عنا تلك الخلافات التي تنشأ بين المدرسين وبين التلاميذ لأسباب تافهة لا يمكن أن تكون وحدها التفسير الوحيد لتمردهم ، إنما التفسير الحق هو ذلك الغرور الذي يتذرع به المراهق لتدعيم ذاته ، والشعور الخفي بالخصومة بينه وبين أستاذه من حيث هو سلطة تهدد هذه الذات . وهذا شاب يعترف بهذه الحقيقة فيقص علينا حادثة من تلك الحوادث الكثيرة التي تقع بين طالب وأستاذه يقول :

« كنت دائما أنتقص من قدره كمدرس ، لا أدري لذلك سببا - أهو مدم كفايته ، أم عجزه عن ضبط الفصل أم هو شيء غير ذلك ... وعلى كل حال فهو رجل طيب ، قد يفوه بألفاظ قد تصيب تلميذا يقبل الإهانة فيمر الموقف بسلام ، وقد تصيب آخر لا يحتمل مثل هذه الإهانات ، وقد كنت من النوع الأخير ، ولما كنت أتمتع بمركز ممتاز بين الطلبة والأساتذة ، فأننى لم أقبل مرة ما وجهه الى هذا الأستاذ من اهانة ، خاصة واننى كنت أشعر أنها صادرة من شخص لا يلا عيني . كبرت الإهانة في ذهني ، وظننت اننى اذا لم أقتص في الحال من الأستاذ فقد يقلل ذلك من قدرى ، فاحتججت وطلبت منه أمام الطلبة أن يعتذر ، فزادنى اهانة ، فطلبت منه أن يرافقنى الى حجرة الناظر على قدم المساواة ، فاستكبر ذلك وزاد في الإهانة ، ولكنى خشيت أن تسوء سمعتى عند الناظر الذى كان يقدرنى ، فوجدت نفسى ملجأ لا أستطيع رد الإهانة ولكنى قلت له بأشمتزاز : اننى لا أخشاك ، بل أستطيع أن أرد عليك هذه الإهانات ، ولكنك تستعمل سلطتك كمدرس ويكفينى أن هذا التصرف منك ليس من الشجاعة في شيء ... »

هذا وصف دقيق لما يحدث من مواقف حرجة يتعرض لها المدرس الذى يتجاهل نفسية المراهق . ويتضح منه اعتزاز المراهق بذاته ، وحساسيته الشديدة للنقد ، واهتمامه الزائد بتأكيد شخصيته لا أمام السلطة فحسب ، بل أمام مجتمع زملائه الذين يعول تعويلا كبيرا على آرائهم .

وهنا يحسن أن نشير الى أن المدرسة ولو أنها سلطة تغرى المراهق بالتمرد ، إلا أنه يجد فى كنفها شيئا كثيرا من المتعة التى لا يحظى بها فى منزله . ونخطئ ان كنا نظن أن جميع المراهقين يكرهون المدرسة ، فالواقع أن أغلبهم يحبها ، لا من حيث هى مكان للدرس والتحصيل ، ولكن من حيث هى مكان يهرعون اليه حيث الزمالة ، وحيث فرص اختيار أب روحى من بين المدرسين . فلتحدث اذن عن عوامل رضى المراهق عن الجو المدرسى بعد أن تحدثنا عن عوامل تبرمه به .

ان ذات المراهق ابان أزمة المراهقة يعوزها التماسك والاستقرار ، فهى ترزح تحت أعباء من الصراع الانفعالى ، والضغط الاجتماعى ، والشعور بالنقص . والتخفف من الروابط العاطفية بالأسرة يؤدى الى ((تخلخل)) و ((ترزعزع)) فى ذات المراهق . ولا شك أن المحاولات الجاهدة يبدلها المراهق فى سبيل التحرر من السلطة الوالدية تثير فى نفسه الأسفاق ، وتهدد شعوره بالأمن . من أجل هذا لم يكن مناص من أن يبحث عن سند روحى لتدعيم ذاته ، وتحريرها من الخوف والقلق . وليس من العسير على المراهق أن يجد هذا السند الروحى فى زميل أو صديق أو زعيم أو هيئة اجتماعية أو سياسية ، أو عصابة ، وليس من العسير عليه أن يجد تأييدا وتبريرا لمحاولاته التحررية التقدمية فى فلسفة يعتنقها أو مذهب يدعو اليه .

وقد سبق القول ان المراهق محب للعزلة ، كلف بالشذوذ عن المجتمع ، فكيف بنا تناقض أنفسنا فنقول انه كلف بالصداقة

المزدوجة ، والانخراط في التجمعات المختلفة . الحق أن ليس في الأمر تناقضا ، لأنه في اندماجه الاجتماعي لا يصدر عن روح اجتماعية حقة ، ولكن عن القلق والرغبة في تدعيم الذات . فالصديق ليس الا امتدادا لذاته هو ، ورئيس العصابة أو زعيم الجماعة ليس الا ذاته كما يطمح أن تكون .

أما عن اختيار شخصية تحل محل الأب كسند روحي ، فالمدرسة خير مكان يهيئ للمراهق فرص ذلك الاختيار . وفي الوقت الذي يوفق فيه الى اختيار مدرس كبطل أو مثل أعلى يوحد نفسه به ، يزداد أمنا ، وتقل ثورته على الأسرة . ولهذا التوحيد أثر كبير في تطور المراهق ، وتوجيه طاقاته النفسية ، وهو أكثر شيوعا وقوة لدى الفتيات اللاتي تعمر مذكراتهن بعبارات التقديس لهذه المدرسة أو تلك ، وبالفرع لفكرة الانفصال عنها . وسوف نعود الى ذلك عند الحديث عن نفسية الفتاة .

التمرد على المجتمع :

تحدثنا عن تمرد المراهقين على الأسرة فالمدرسة ، وبقي بعد ذلك أن نشير إشارة عابرة الى تمردهم على المجتمع : الدين والتقاليد ، والدولة ، نظمها ومذاهبها السياسية . والعادة أن المراهق لا يتمرد على هذه الأمور الا في مرحلة متأخرة من المراهقة ، حين يكون قد حقق قدرا من النضج العقلي ، وحصل بعض الثقافة ، واستطاع أن يتخذ لنفسه مثلا أعلى أو زعيما واقعيا أو تاريخيا يوجه نحوه طاقاته العاطفية ، فيعتنق مبادئه ويعمل جاهدا لتحقيقها . وغالبا ما يكون طموحه غير متناسب مع امكانياته ، ومثاليته ممعنة في البعد عن واقع الأمور ،

(١) (Identification) وقد آثرت ترجمة هذا الاصطلاح بالتوحيد ، وعبدلت عن الترجمة التي شاعت في مصر وهي التقمص .

وثقته في الأبطال أكثر حماسة مما ينبغي ، والمجتمع أو الدولة غير
مقرة لتصرفاته ؛ هنالك يحدث الاصطدام فيزداد برمه بالحياة ، ويحتد
تبرمه وبخاصة اذا مر بتجربة اتفعالية أليمة أو « صدمة عاطفية »
قل أن ينجو منها أى مراهق . فيتطور شعوره الى احساس بأن
المجتمع ضده ، وبأنه ضحية هذا العالم الظالم الذى يعمل على تحطيم
عبقريته (الموهومة فى أغلب الأحيان) . والشعور « بمعاكسات القدر »
أو « باضطهاد المجتمع » ظاهرة تكاد تكون عامة بين المراهقين ،
ولكن ان زاد ذلك الشعور بحيث أصبح حائلا دون توافق المراهق
مع المجتمع كان نذيرا باضطراب عقلى ينبغي أن نحسب له كل
حساب .

الشعور الدينى

اليقظة الدينية :

لا تكاد فترة المراهقة تبلغ أوجها ، حوالى السادسة عشرة تقريبا ، حتى تكون مقدرات المراهق قد تفتحت ، وذكاءه كاد يبلغ نهاية مستواه ، واهتماماته (Interests) كادت تتحدد ، وقدرته على التجريد (Abstraction) والتصور العقلى (Conceptulization) بدأت تلعب دورا هاما فى نشيطه العقلى ، فتحرره بعض الشيء من قيود الحس وشطحات الخيال . والى جانب ذلك تكون معارفه قد اتسعت وعمقت بفضل دراساته فى المدرسة وقراءاته الخاصة ، وهواياته ، وما اكتسب من العالم الكبير من قيم جديدة كثيرا ما تكون ممعنة فى المثالية والتجريد .

تستتبع تلك العوامل العقلية والعاطفية والاجتماعية نحو الثقة بالذات ، وتتضافر مع عامل خطير آخر هو النضج الجنى على احداث يقظة عامة فى الشخصية ، ازدهار شامل لجميع القوى النفسية : من حب استطلاع يأخذ أشكالا عدة منها الفلسفة واللاهوت والانسانيات ، ونشاط اجتماعى قد يكون خدمة اجتماعية أو كفاحا وطنيا ، وقد يأخذ شكلا منحرفا كالانخراط فى سلك عصابات اجرامية ، وقد يأخذ شكل يقظة دينية عامة تختلف عن الاهتمام الدينى لدى الطفل بما تنطوى عليه من اتصالات مضطربة ، وبصيرة أكثر نقاذا ، وروح تأملية ، فضلا عما تثيره من نشاط عملى (عبادة كان أو كفاحا فى سبيل الله) يتفق والطابع العام لشخصية المراهق . واليقظة الدينية من أبرز سمات المراهقة . فالمراهق فى سعيه للتحرر ولتدعيم ذاتيته يراجع كل ما اكتسب فى طفولته من قيم ، وتصورات ، ومعتقدات .

ومهما تكن الفروق الفردية في تصورات المراهقين الدينية ، فهم جميعا متفقون على أمر واحد ، هو تجريد ذات الله مما لحقها في الطفولة من صفات التشبيه والتجسيم . فالمرهق يتصور الله — أو يحاول ذلك جاهدا — تصورا معنويا ، ويشغل بصفاته وأفعاله أكثر من شغله بشكله وصورته . إن المراهق السوى يتخلى عن تصورهِ الطفلي لله كأننا ضخما ، ويعمق في التجريد الذي بدأه في الطفولة المتأخرة حتى يستحيل الله صفات وقوى وقدرات ورموزا . ولا يستثنى من ذلك غير ضعاف العقول من المراهقين ، الأمر الذي يؤكد لنا الصلة الوثيقة بين نمو التصورات الدينية والنمو العقلي عموما .

ازدواج الشعور الديني :

إن الجانب الشعوري من الاتجاه الديني يخفى جانبا مكبوتا لا يقل عنه أهمية في تكييف الاتجاه الديني العام . فالمرهقون يصرحون عادة بأن شعورهم نحو الله هو شعور الحب والرغبة والخضوع والاخترام ، وقد لا يجدون حرجا في التصريح بأنهم يخشونه ويخافون منه . أما البغض ، فلا يجسرون — عادة — على التصريح به ، بل هم قد لا يجسرون على الشعور به ؛ وبرغم أنه يكمن لدى البعض في أعماق اللاشعور ، إلا أنه قد يتبدى في لفظ أو عبارة تصدر — على غير وعي منهم — فتكشف لنا حقيقة اتجاههم الالهي نحو الله^١ .

وإن الخوف من الله — يصرح به المراهقون أحيانا — يخفى عدوانا مكبوتا ، عدوانا يغالبه المراهق ، ويجاهد من أجل كبتِه . ولكنه

(١) راجع كتابنا : تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق .

كثيرا ما يغلبه على أمره ، فيندفع الى الشعور محولا الى موضوع يبدو مغايرا لله ، ولكن التحليل يبين أنه والله شيء واحد . مثال ذلك فكرة « القدر » . كثيرا ما تتردد تلك الكلمة على ألسنة المراهقين وفي مذكراتهم ، يرمزون بها الى القانون الكونى ، الى الضرورة الحتمية التى تتضمن أن ثم مصيرا معلقا على رؤوسنا لا مفر منه ، وأن ثم ارادة عليا تتحكم فى حيواتنا لا دافع لها (أو ليس ذلك الا أخص صفات الله ؟) . اعتاد بعض المراهقين حتى أشدهم إيمانا ان نأبته نأبة ، أو أصابه اخفاق ، أو ناله ضيق ، أن يصب جام غضبه على ذلك القدر ، « القاسى الذى لا يرحم » ، وأن ينقم على « الموت » ، تلك النهاية التى لا يفر منها ، وأن ينعى على « الزمن قسوته وتقدمه الرهيب غير مبال بأحد » . ان أفكار القدر والموت والزمن حين تصبح معانى مجردة ترمز الى الضرورة الكونية أو الحتمية أو التصرف فى مصائر الأفراد ، ليست الا ألفاظا متعددة للدلالة على حقيقة واحدة هى الذات الالهية . حين يرضى المراهق ، ينسب الخيرات والنعم الى الله صراحة ، وحين يغضب ، لا يسعه — وهو المؤمن بالله — أن يجابه الله بذلك الغضب ، فيحوله الى القدر ، أو الزمن ، أو المصير ، دون أن ينسى أن الله هو الحاكم الذى لا شريك له فى تصريف شئون الكون . وهكذا نجد صورتين لله ، احدهما صورة حلوة تولدت عن دوافع الحب ، والأخرى صورة مخيفة تولدت عن دوافع العدوان المكبوت .

كتب فتى ضمن تأملات له فى ذكرى ميلاده العشرين ، وكان فى ذلك الحين فى قمة إيمانه بالله ، وفى نفس الوقت فى قمة ضيقه بالحياة :

« ... انتهيت الى ان الانسان فى يد القدر العوبة تتلحرج مع التيار ، قطرة متلاشية فى محيط الكون الابدى . فكرت فى الزمن وفى معنى الزمن — ما هو ؟ انه هو القوة الجبارة التى تسير فى طريقها غير مبالية ، تسير مستقيمة دون اعوجاج ، متقدمة غير متقهقرة ، آخذة فى طريقها كل ما يصادفها من عوالم وكائنات واحداث . فالزمن يحتوى فى باطنه كل

هذه المظاهر ، وليس لاي منها أن يعترض على هذا السير التقبلي أو يقول لا . ومهما بلغ الكائن أو مهما بلغت مظاهر الطبيعة من القوة والجبروت ، فهي أبدا محوية في بطن هذا الكائن العظيم الذي يسع كل شيء ، متلاشية في جوف هذه الصورة المجهولة التي لا ندرى لها معنى ولا كنها ، الصورة المعبرة عن جبرية العالم ، عن وحدة الكائنات وانطوائها جميعا تحت لواء واحد ، عن الحياة التي هي تقدم واستمرار ، ماض وحاضر ومستقبل .

كل هذه الامور تصورتها في تلك الليلة وقد احتواها ذلك اللامدرك البعيد الغور ، ذلك المجهول الذي يسميه الناس الزمن . انتهت أيضا الى شيء أسمى وأعظم من ذلك ، انتهت الى أن الزمن — وان ابتلع كل شيء — فهو عاجز أيضا عن أن يبتلع شيئا واحدا ، كائنا ساميا قويا جبارا ، ذلك هو الله ... » .

ان موقف المراهقين عامة من الله أو القدر هو موقف الخضوع المهزوم والاستسلام الذي يخفى تمردا . ان الانسان — في سعيه الدائب الى احتلال مركز ممتاز في ذلك الكون — حين تصدمه الحقيقة المرة ، ويستولى عليه القلق من جراء الموت أو العدم أو عجز الارادة الفردية أمام الارادة الكونية ، قد يجد تخفيفا لذلك القلق أن يستبدل بفكرة القوة العدوانية الفاشمة شخصا معنويا محبوبا هو الله ، وبذلك يوفر على نفسه صراعا مع قوة جبارة .

والخلاصة أن شعور المراهق نحو الله سواء بدا فيه الحب أو الخوف والبغض صراحة ، شعور مركب من عناصر متناقضة متفاعلة — الود والعداء ، والأمن والخوف . وسلوك المراهق على الرغم من مظهره الخارجي ينطوي على نفس التناقض — فان كان خضوعا واستسلاما ، ففي الأعماق تتفرز الرغبة في الاستقلال والتمرد ؛ وان كان ثورة وعدوانا ، ف وراء ذلك تعلق طفلي ، وطموح الى السلام .

الله عون أخلاقي :

الشعور بالذنب من أهم عوامل التحمس الديني لدى المراهق . وليس الشعور بالذنب بجديد على الفرد في فترة المراهقة ، فقد كان دائما جزءا في تكوينه الاتقيالي منذ طفولته الأولى . ولكن المراهقة

فترة انبعاث للدافع الجنسي في شكله النهائي الصريح ، ومن هنا كان شعور المراهق بالعجز أمام قوى الدوافع البدائية على نحو لم يسبق له مثيل في حياته من قبل ، واشتداد حاجته الى عون خارجي حتى يستطيع صد هجمات تلك القوى الغريزية . ثم ان المراهق يشرع في هذه الفترة في التخفف من ارتباطه بالأب ، ويسعى الى الاستقلال ، فيتعرض بذلك لخطر آخر هو مواجهة قوى الواقع وحيدا . كل ذلك يدفعه الى التماس الأمن في رحاب الدين .

وحيث ان الشعور بالذنب ليس بقسوة واحدة في جميع الظروف ، وأنه يخفت ويشتد ، طبقا لايقاع انفعالي معين (Rythm) ، فان شدة الحاجة الى الله تخفت وتشتد تبعا لنفس الايقاع . وهنا نبلغ نتيجة هامة ، هي أن الله في المراهقة هو في المقام الأول ضرورة أخلاقية . ولو كان العقل يتمرّد ابان فترة المراهقة حتى لينكر وجود الله أو يتشكك فيه ، فثم صلة تربط المراهق به ، هي حاجته الى الضبط الأخلاقي .

فالإيمان بالله — وبخاصة في النصف الأول من المراهقة — ليس اعتقادا عقليا بقدر ما هو فكرة تستجيب لحاجات نفسية ملحة . وذلك يفسر لنا اختلافا جوهريا بين ضراعة الطفل الى الله ، وضراعة المراهق اليه : فالأول يضرع الى الله أن ينجيه من عذاب النار ، لأنه خائف من عقاب خارجي حسي ، ولا يتنبه للعقاب الداخلي (الشعور بالذنب) ، الا في نهاية الطفولة ، في حين أن الثاني يتوسل اليه أن يخلصه من نار نفسه ، ويعينه على غرائزه ، لأنه خائف من عقاب داخلي معنوي .

وسلوك التعبد بدوره متصل بمشاعر الذنب . فاذا احتدمت أقبل المراهق على التعبد في خماس شديد ، واذا هدأت تراخي في تأدية الفروض ، وخفتت ضراعاته وتوسلاته . وليس التعبد في حياة المراهق قاصرا على طلب تحقيق الرغبات ، بل يتضمن أيضا — وبدرجة أكبر — طلب المعونة الأخلاقية : التكفير عن الاثم ، والتطهر من الذنب ،

والتسلح ضد نزعات الغريزة . لم تعد عبادات المرء كما كانت في الطفولة مطالب طفلية ، بل محاولات لتقوية الذات أمام الخطر الغريزي الداهم .

تصنيف الاتجاهات الدينية :

في دراسة احصائية لخبرات المراهقين الدينية^١ اقترحنا تصنيفا للمراهقين حسب الاتجاه الديني الذي يغلب عليهم الى فئات أربع :

فئة يلتزمون قواعد الدين التزاما حرفيا ، كما تعلموها عن البيئة دون ميل ظاهر الى مناقشتها أو معارضتها ، أو حتى أخذها مأخذا تظهر فيه شخصيتهم . وهذه هي فئة المؤمنين ايمانا تقليديا . والفئة الثانية تأخذ الدين مأخذا أكثر جدية ، تتبدى فيه محاولة المراهق محاولة شخصية دعم الدين وتبريره وتسويده على أي اتجاه مضاد . وذلك موقف ايجابى يتجاوز حدود التقبل أو التقليد ، وهذه هي فئة المتحمسين للدين . والفئة الثالثة تختلف عن الأولى في أنها لا تقف في الدين التقليدي موقف الاستسلام السلبي ، وتتفق مع الثانية في إبراز شخصيتها ازاء الدين ولكن في اتجاه نقدي . فأفراد هذه الفئة يأخذون الدين مأخذا جديا ولكنهم لا يقرون قواعد الدين اقرارا تاما ، كما أنهم لا ينكرونه انكارا باتا . أو هم يقرونه ، ولكن الشكوك تتسرب الى ايمانهم ، وهذه هي فئة المتشككين . والفئة الرابعة والأخيرة هي فئة المنكرين لله انكارا صريحا . ويختلف موقف هؤلاء عن موقف الفئة الأولى في تحررهم من الاستسلام والسلبية ، ويتفق مع الفئة الثانية في الحسم ، ولكنه حسم مضاد . فالفئة الثانية مؤمنة غاية الايمان ، والرابعة منكرة كل الانكار .

ونستطيع اعتبار الايمان التقليدي ، فالحماس ، فالشك ، فالالحاد درجات للتدين تتدرج من الحرفية التامة الى التحرر التام . فالحماس ولو

(١) تطور الشعور الديني عند الاطفال والمراهقين . (١٩٥٥) . الفصل الحادى عشر .

أنه ايمان في الايمان — بيد أنه يتميز بطابع شخصي ايجابي ، وينطوى على نزوع الى التحرر من النمطية ، والى التأويل الحر للعقيدة . والشك خطوة أبعد نحو التحرر ، والاحاد تحرر تام . وفيما يلي جدول توزيع فئات الاتجاهات الدينية ، وقد استخلصناه من أجوبة المراهقين على استفتاء صممناه لذلك الغرض ^١ . ونظرة سريعة تبين لنا تناقص عدد الأفراد كلما بعدت فئاتهم عن الاتجاه التقليدي في الدين . ويتبين من النسب المئوية وجود ارتباط موجب بين اتجاهات البنين واتجاهات البنات الدينية .

الاتجاهات الدينية	بنين		بنات	
	عدد	النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية
إيمان تقليدي	٥٠	٥٠	٤٣	٦١,٥
حماس	٢٥	٢٥	١٨	٢٥,٨
شك	٢٤	٢٤	٩	١٢,٨
الاحاد	١	١	—	—
مجموع	١٠٠	١٠٠	٧٠	١٠٠

يتبين من الجدول أن المراهقات أقل من البنين نزوعاً الى التحرر من الدين ، وأكثر منهم سلبية . فنسبة الشك بين البنين ٢٤٪ ولكنها تهبط لدى البنات الى ١٢,٨٪ ، ولا نجد الاحاد على الاطلاق لدى البنات في حين نجد نسبة — ولو أنها ضئيلة — لدى البنين . هذا ونجد أن نسبة الايمان التقليدي بين البنات تفوقها لدى البنين بمقدار ١٠,٥٪ .

وذلك أمر سهل تفسيره في مصر حيث أسلوب التشكيل الاجتماعي يقضى أن تكون الفتاة أكثر رضوخا للتقاليد من الفتى . ولسنا بغافلين عن طبيعة التكوين النفسى للفتاة في حضارتنا ، اذ هى أكثر من الفتى شعورا بالنقص ، وأقل شعورا بالأمن ، ومن ثمة لا بد أن تكون أكثر تشبها بالقيم والأوضاع الاجتماعية القائمة .

الحماس الدينى :

الحماس الدينى أول مظاهر اليقظة الدينية . فالمرأهق يراجع موقفه من العالم بالاجمال ، ومن الدين بوجه خاص . انه ينظر الى دين الطفولة نظرة جديدة ، اذ لم تعد معتقدات الطفولة لترضى حاجاته المتجددة ، ولم يعد الرضوخ للتقليد الدينى بحرفيته والتزام واجباته المعهودة . ليشبع نهمه الناشئ للانطلاق والتطلع الى آفاق روحية جديدة . ومن هنا قلنا ان الحماس الدينى يختلف عن الاتجاه الدينى التقليدى ، فما هو تسليما أعمى ، ولا هو اقيادا سلبيا للعقيدة تحمى فيه الذاتية ، بل هو — على العكس من ذلك — تقرير للذاتية عن طريق الدين .

والتحمس الدينى يتلون بالسمات الغالبة على شخصية المرأهق . ونستطيع — تبعا لذلك — أن نميز أكثر من لون من ألوان التحمس الدينى . فثم التحمس المصحوب بالتححرر من البدع والخرافات العالقة بالدين ، والاقبلع عن التصور الحسى لبعض الموضوعات الدينية (كالجنة والنار ، والملائكة والشياطين) وفهمهما فهما معنويا صرفا . وغند ما يححرر المرأهق دينه مما لا يتفق مع اتجاهاته التقدمية وحاجاته النفسية الجديدة ، يصبح الدين أهلا للتحمس . وحينئذ يكون موقف المرأهق أشبه بموقف المجدد الدينى الذى يهدف الى تنقية الدين من الشوائب ، وتحريره من الجمود والركود . فكأن المرأهق المؤمن ، الحريص على ايمانه ، يرى حتما عليه أن يطور الدين حتى يساير تطوره الخاص . أى أن حرصه على الدين انما هو فى حقيقة الأمر حرص على

اتزانه النفسى وإيمانه بذاته . وطالما المراهق المتحمس بصدد عملية تطوير للدين ، فهو قد يجوز على كثير من التفاصيل التى كان يراعيها فيما مضى . معنى هذا أن التجديد الدينى يتضمن قدرا من التمرد على الدين التقليدى وعلى من يمثله من الناس . ومن هنا كان الهجوم يشنه المراهق المتدين أحيانا على رجال الدين ، وكان جداله معهم ومع المدرسين والأقران المتزمتين فى مختلف مشاكل الدين : هل الانسان مسير أم مخير ؟ .. والأسراء والمعراج ، أهما بالروح أم بالجسد ؟ والثواب أو العقاب أهو حى أم معنوى ؟ الخ ...

وان كان المتحمس ذا شخصية انبساطية (Extravert) ، اندفع الى نشاط خارجى اجتماعى . من ذلك النشاط - الخدمات الاجتماعية باسم الدين ، والخدمات الدينية الصرفة ، وغير ذلك من ألوان النشاط الدينى التى تغلب عليها الروح الاجتماعية ، وهى لا تختلف عن ضروب النشاط العادية .

وهذا اللون من الحماس الدينى لا يتعارض ضرورة مع التسامح الدينى ، فالفهم السمع للدين ، والمرونة فى التأويل ، لا يعوقان المراهق عن التوافق مع أهل الأديان الأخرى . وهذه فتاة مسيحية فى الرابعة عشرة من عمرها تعلن عن حيرتها من الخلافات المستعرة بين العقيدة الأرثوذكسية والعقيدة البروتستنتية ، وترى وجوب تدريس الانجيل للمسلمين والقرآن للمسيحيين ، « ليعرف كل منهما الحقيقة الدينية ويعيش فى طريق الحق والحياة . » وذلك فتى مسلم فى الثامنة عشرة من عمره ، عضو عامل فى جمعية دينية اسلامية ذات نشاط واسع ، ولا يمنعه ذلك من مصادقة أقران مسيحيين ، بل انه يسهم فعلا فى النشاط الثقافى لجمعية مسيحية بقسط وافر .

بل ان أقصى درجات التحمس الدينى ، أعنى التصوف ، قد تنطوى على اغفال تام للاحاساس بالفروق المالية ، وتغلب حاسم لشعور الحب والوفاق مع الانسانية بأسرها .

هذا يذكرنا بابن عربي المتصوف المسلم الذي ينشد — اذ هو في أشد حالات الوجد والفناء في الله والاتحاد بذاته — شعرا كله حب وتعاطف مع الكون كله .

لقد كنت قبل اليوم انكر صاحبى	اذا لم يكن دينى الى دينه داني
وقد صار قلبى قابلا كل صورة	فمرعى لغزلان ، ودير لرهبان
وبيت لاوتان وكعبة طائف	والواح توراة ومسحف قرآن
أدين بدين الحب انى توجهت	ركايبه فالحب دينى وابمانى

ويتخذ الحماس صورة مغايرة لدى الشخص الانطوائى (Introvert) الذى يهتدى بدوره الى الدين فى ضوءه الجديد الباهر ، ولا يرضى به فى صورته التقليدية ، ولا يقبل الرضوخ السلبي لقواعده التى يرعاها عامة الناس . بيد أنه يعجز بحكم تكوينه النفسى عن الخروج بإيمانه الجديد الى مسرح الحياة الخارجية شأن المتحمس الانبساطى . انه يقنع بخياة دينية شخصية يتحقق له فيها الأمن والدفع فى ارتباطه بالله ، والسلامة فى انصرافه عن الدنيا وتفاديه الخوض فى علاقات ومغامرات اجتماعية . وذلك الاتجاه هرب من الواقع ، وتعويض خيالى بن الضعف والخوف ، أو هو ضرب من التصوف الزائف . والمراهة يروض نفسه حتى ليرتضى هذا الأسلوب فى الحياة ، وقد يجد فيه سلام النفس لأنه قد نجح فى الكبت ، وقد تغلب عليه الكآبة والاحساس بأن الحياة مأساة ، فيغرق فى أحلام اليقظة والصلوات المستمرة وكلها تنتزعه من العالم الواقعى .

هذا التحمس السلبي بشقيه ، المتفائل والمتشائم ، يقابله فى تاريخ الدين التصوف . والتصوف كما نعلم اتجاهان : متفائل هو زهد مع الحب ، ومتشائم هو زهد مع الخوف . ويمثل الاتجاه الأول فى التصوف الاسلامى « رابعة العدوية » ، ويمثل الثانى « الحسن البصرى » . ولا شك أن هذا التصوف الانطوائى مظهر من مظاهر الخوف من مواجهة

الحياة . انه انكار للواقع ، وعجز عن حل الصراعات النفسية حلا واقعيا ،
في حين أن الحماس الانبساطي أكثر نضجا ، لأنه يواجه الواقع بأساليب
سلوكية — ولو أنها دينية — الا أنها ليست انسحابية أو هروبية .
ونضيف هنا أن الحماس الانطوائي بشقيه — شأن الحماس الانبساطي
— لا يتعارض ضرورة مع روح التسامح أو النزعة الانسانية .

وقد يكون المراهق ذا عقلية بدائية طفلية ، يفكر تفكيرا سحريا (أى
طبقا للاعتقاد الخرافي في القدرة المطلقة للأفكار والرغبات) ، ويستسلم
للوساوس ، فيتطير من بعض الأفعال والرموز التي تنذر بسوء الطالع
ويتوسل الى تحقيق أغراضه — لا بالعمل الواقعي — ولكن بالسحر .
تكون الطقوس والعبادات لدى مثل هذا الشخص وسيلة سحرية
لاسترضاء الله ، ومنع أذاه ، وضمان التوفيق في مسعاه .

وان شخصية — هذا شأنها — يلائمها الدين ، لا من حيث هو
مجموعة عقائد واتجاهات ، بل من حيث الحواشي الخرافية والبدع
(الجن والشياطين وكرامات الأولياء والآيات التي تحجب الشر وتحقق
المسعى) . مثل ذلك المراهق يجد راحة نفسية كبرى في الركون الى
الدين ، ويحتفى بحفاوة بالغة بما نسج حوله من خرافات ترضى مطالب
عقليته البدائية ، وبما قد يتضمنه من محاذير وتحريمات تشبع حاجته
الى الضبط وتعذيب الذات ، وتلطف مخاوفه ، وبما يفرضه من طقوس
وعبادات قد يضيف هو اليها من عندياته ويغالى في تأديتها ارضاء
للنزعة الوسواسية (Obsessional) المتغلغلة في نفسه .

وهذا مراهق يعمل بحارا على احدى السفن ، وهو يعتقد اعتقادا
راسخا بالعفاريت ، ويؤكد أنه شاهدا « بعيني رأسه » في رجلاته
البحرية ، ويؤمن بالحسد ويتوقاه بمختلف السبل من أحجية وأدعية
... الخ ، ويوقن بالجن ويواظب على زيارة الأضرحة والقدسين ،
ويكثر من التفكير في الموت وبخاصة وقد قضى رذحا من حياته بخارا
إبان الحرب . وثم في حياة هذا المراهق دليل على أن الحماس الديني

الذى يطرأ في المراهقة إنما هو ضرب من الاهتداء (Conversion) ذلك أنه نشأ في أسرة لا تحفل بالدين ، ولا تضم متدينا واحدا فضلا عن جهله بدروس الدين في المدارس . غير أن هذا المراهق عندما اهتدى ، اهتدى طبقا لعقليته ووفق تكوينه النفسى ، فلم يتجه اتجاهها ايجابيا في حماسه ، ولكنه اتجه اتجاهها خرافيا .

ومن المتدينين تدينا خرافيا من لا يقنع بمجرد اجترار اعتقاداته وتخيلاته السحرية فيخرج بها الى حيز الفعل والدعوة ويتخذها وسيلة للتعامل الاجتماعى . وليس يخاف علينا ذلك النفر من المراهقين الذين يندمجون في سلك الدعوة الى الروحانيات ، والذين تستهويهم حلقات الذكر ، ويسعون الى أخذ العهد على شيخ من مشايخ الطرق . ومنهم من ينطوى على نفسه ، وبدلا من أن يجابه الحياة الواقعية بأسلوب عملى ينسحب الى نفسه يحتفى بها من ضجة الحياة وتبعاتها ، ويقنع باجترار تخيلاته السحرية ، ويحيط نفسه بأجواء سحرية لا تزال — ان أمعن في وحدته — تكثف وتكثف حتى تصير حجابا صفيقا يقضى على صلته بالواقع قضاء مبرما . وعلى الجملة ففي الحساس الخرافى بشقيه يستحيل الدين فيه الى خرافات ، وطقنوس ، وأسرار ، وتحريمات . والامعان في هذا الاتجاه عرض مرضى ، أى محاولة لحل الصراعات النفسية بأسلوب تخيلى مخفق ، ومزاج أصبح به تربة صالحة لازدهار الاعتقادات الفاسدة ، والأفكار المتحاملة ، والآراء المتسلطة ، والتطرف في آرائهم يجعلها أقرب الى هذات الپاراتويا منها الى الاعتقادات الدينية .

الحماس الدينى والدافع الجنسى :

حاول بعض الكتاب ارجاع اليقظة الدينية في المراهقة الى النضج الجنسى . والدين في نظره هؤلاء اعلاء للغريزة الجنسية — فتكشف القديسين وكفاح المبشرين كلاهما تحويل للطاقة الجنسية الى أهداف

مثالية . والفتاة التي تترهب وتكرس شبابها للمسيح لا يكون المسيح لديها غير بديل سماوى عن موضوع دنيوى لعاطفة حب جارف . بل ان الكاثوليك أنفسهم في مهاجمتهم « مارتن لوثر » باعث حركة الاحياء الدينى يصرون عن ذلك المبدأ ، اذ يردون هذه الحركة بأسرها الى رغبة « مارتن لوثر » فى الزواج من احدى الراهبات ، ومحاولته التحلل من قيود الرهبنة ، ومن الخضوع للكنيسة والتقاليد الكاثوليكية . ونحن لا نريد أن نصدر عن هذا المبدأ أو ذاك ، إنما نصدر بناء عن نتائج دراستنا الواقعية لمراهقين مصريين ، وهذه تؤكد لنا أن انبثاق الدافع الجنسى فى المراهقة صريحاً لا خفاء فيه يلهب الاحساس بالذنب ويقلل المكبوت من الدوافع الجنسية الطفلية ، فيمتلىء المراهق جزعاً وخوفاً من أن تتحقق ، ومن ثمة يعبى لمقاومتها كافة القوى والاجراءات اللاشعورية (Unconscious Mechanisms) . وما أن يقع على الدين حتى يجد فيه وسيلة دفاعية طيبة ضد الميول الجنسية ، ويهتدى الى وسائل تلتف من حدة الاحساس بالذنب ، كالعبادات والطقوس — خصوصاً ما كان منها ذا طابع وسواسى (كالوضوء ، والترايل ، والاستغفار ، الخ ...) .

على أن القلق كما ينشأ عن تنبيه الدوافع الجنسية ، فهو ينشأ أيضاً عن تنبيه الدوافع العدوانية — خصوصاً ضد من يقضى الواجب باخلاص الود لهم كالأب والأم والاختوة .
وحيث ان الرغبة فى الاستقلال عن السلطة الوالدية تنطوى على التمرد (أى على نزعة عدوانية) ، فهي مثار للاحاساس بالذنب الذى ينضاف الى ما يتولد منه عن استثارة الرغبات الجنسية . وفضلاً عن ذلك فان الرغبة فى الاستقلال تستلزم السعى الى ايجاد موضوع جديد للحب ، الأمر الذى يزيد الاحساس بالذنب . وهكذا تتفاعل الدوافع الجنسية والعدوانية تفاعلاً ديناميكياً ، فيقاوم المراهق الحب اذ يحس أنه يستند الى الدافع الجنسى .

وقد أبدع « آندريه جيد » تصوير هذه الصلة بين الحب والحماس الدينى فى كتابه « الباب الضيق » ، الذى يحكى فيه قصة غرامه العذرى — أيام صباه — مع « اليسا » التى تغالب — برغم عنف حبها له — تيار الحب ، وتسفى جاهدة وفى قلق الى الاحتفاظ بطهارته ، ويتبين ذلك من الحوار التالى بينها وبين الصبى « جيروم » :

جيروم — كل ما سأكونه فى مستقبلى من أجلك أنت أربده .

اليسا — ولكن « أنا » أيضا يا جيروم يمكن أن أتركك .

جيروم — أما أنا فلن أتركك الى الأبد .

اليسا — ألا تملك من القوة ما تمشى به وحدك ؟ كل منا يجب أن يصل وحده الى الله .

جيروم — ولكنك أنت تدلينى على الطريق .

اليسا — لم تبغى أن تجد هاديا فى غير يسوع ؟

جيروم — فى الابتغال اليه أن يجمع بيننا . هو ذا ما أطلبه اليه كل صباح وكل مساء .

اليسا — أقاصر أنت عن أن تفهم ما يمكن أن يكون الاتحاد فى الله ؟

جيروم — انى لأفهم من كل قلبى ، هو التلاقى الواجد فى شيء واحد معبود ، يخل الى أنى من أجل لقائك وحده أعبد ما أراك تعبد .

اليسا — عبادتك هذه غير طاهرة .

جيروم — لا تطلبى منى أكثر مما أفعل . انى أهزأ بالسما لو كنت لن ألقاك فيها .

فوضعت اليسا أصبعها على شفتيها ، وقرأت الآية : « ليكون هديكم ملكوت الله وعدالته . »

ولا يقتصر المراهق المتدين على مقاومة الدوافع الجنسية فى نفسه فحسب ، بل يتعقبها — أينما كانت فى العالم الخارجى — بالحرب باسم الدين والأخلاق . وما حساسيته المرهفة لأى مخالفة جنسية فى المجتمع ، وما مثاليته الأخلاقية الفائقة الا مظهرًا لشدة الحاح الدوافع الجنسية عليه ، ولخوفه من تحقيقها ، أى أن مقاومته لها فى الخارج فرع عن حربه ضدها فى داخل نفسه . وقد تسمع عن مراهقين يشتركون فى عمل جماعى لاقامة دعائم الفضيلة فى المجتمع ، فيحطمون أماكن الفساد ، ويهاجمون كل ما يشتمون فيه معنى الاباحية . وكثير من مراهقى الجامعة

يهاجمون الاختلاط الجنسي في الجامعة ذاتها ، وقد يخاصمون الفتيات
لغير ما ذنب جنينه .

ويؤدي الحماس الديني أحيانا وظيفة نفسية هي اعلاء الدافع الجنسي .
فهذا مراهق مسلم (١٧ سنة) شديد التحفظ في علاقته بالجنس الآخر
ومجتهد كل الاجتهاد في دراسته ، يكتب في وصف الجنة :

انخيل الجنة حديقة غناء فوق رابية ترامت أرجاؤها .. وسورت بأشجار
الصنوبر والزيزفون ..

... فيها كل ما نشتهي ذواتا أفنان ، فيها الورد يعانق الياسمين ،
وفيهما الفل يضحك للقرنفل ، وفيها عيون من لجين تشخص بأحداق من
الذهب ، قامت على قضب من الزبرجد - فيها كل شيء وكل شيء فيها ...
... وقد سبأ لبي منظور الحور العين يخطر بين هذه المناظر الآخاذة
بالقلوب في ثياب لم ترها عيني من قبل ، وفي قلوب أسطوانية وفي حدود
خلتها بدورا في سماء خيالي . أما نحورهن فقير معطلات ، بل زانت عقود
الجمان حولها . أما المعاصم البللورية فقد زادت جمال الاسورة جمالا
واكسبتها رونقا وبهاء . نعم تخيلتهن يخرطن في منية لعل النعامة قلبتها .
هذه هي الجنة كما تخيلتها - نعيمها دائم وسعادتها مقيمة .

هكذا يتخذ المراهق الجنة وسيلة لاجترار أحلام يقظة هي تعبير عن
دوافع المراهق الجنسية تعبيرا اعلايا .

وقد زودنا تاريخ التصوف بأمثلة لاحصر لها على الدور الذي يلعبه
التدين في اعلاء الدوافع الجنسية . « محيي الدين بن عربي » ، مثلا ،
تفيض قصائده بالغزل في الذات الالهية ، غزلا لا يقل حرارة عن الغزل
في فتاة معشوقة . وهو يفعل ذلك في نفس الوقت الذي يقع فيه في
حب ابنة أستاذه . وان حالة الاتحاد بالذات الالهية (الفناء فيها) كما
يصفها أهل التصوف ، لا تختلف كثيرا عن شعور المحبين في حالات
الهيام الذي لا يصل الى تيجته الطبيعية النهائية ، أعنى الاشباع
الجنسي . وكل الألفاظ المستخدمة في وصف هذه الحالات مستقاة من
قاموس الحب البشري العادي ، غير أنها موجهة الى الله « المعشوق » .
وفيما يلي بعض أبيات من شعر « عمر بن الفارض » الذي لا يكاد
يخرج عن الصبابة والحنين والخمريات . ومعلوم أن لابن الفارض

سوابق غرامية في عالم الواقع قبل أن يهيم بالجمال الالهى . انه ينشد
في الذات الالهية :

أصلى فأشدو حين أتلو بذكرها	وأطرب في المحراب وهى ألامى
وبالحج ان أحرمت لبیت باسمها	وعنها ارى الامساك فطر صيامى
أروح بقلب بالصجابة هائم	وأشدو بطرف بالكآبة هام
وفي كل عضو فى كل صجابة	اليها وشوق جاذب بزمامى
ولو بسطت جسمى رأت كل جوهر	به كل قلب فيه كل غرام
ولما تلاقينا عشاء وضمنا	سواء سبيلى دارها وخيامى
وملنا كذا شيئا من الحى حيث لا	رقيب ولا واش بزور كلام
فرشيت لها خدى وطاء على الثرى	فقات لك البشر بلثم لثنامى
فما سمحت نفسى بذلك غيرة	على صونها منى لعز مرامى
وبتنا كما شاء اقتراحى على المنى	ارى الملك ملكى والزمان فلامى

الشك :

الشك من مظاهر اليقظة الدينية ، ويأتى فى أعقاب النضج العقلى ،
وتفتح ملكة النقد . ونلاحظ أن العنصر العقلى يسيطر على الشعور
الدينى فى أواخر المراهقة ، كما يسيطر العنصر الاتفعالى فى مطلعها .
ولذلك يكون المراهق فى الشطر الثانى من المراهقة أكثر قابلية للشك
وخصوصا إذا كانت البيئة تستخدم فى تشكيله اجتماعيا أسلوبا تعسفيا ،
أو إذا كان تقبله فى الطفولة للتعاليم الدينية لم يتم تلقائيا وإنما بحكم
حبه لوالديه ورغبته فى إرضائهما والاحتفاظ بحبهما ، وبتعبير آخر إذا
كان تقبله لها بمثابة تضحية أو ضريبة قدمها من أجل الحصول على
الحب .

ويختلف الشك باختلاف مزاج الفرد ، وذكائه ، ومعارفه ، وظروفه
الخاصة ، وعلى الجملة باختلاف شخصيته . فيتراوح بين الاهتمام
النقدى العابر ، وبين الارتياح الحاد فى كل عقيدة من العقائد . ومعنى
ذلك أن حالة المراهق الراهنة لا تكفى لتفسير الشك . فعلى الرغم من

أنه جاء في أعقاب تقلبات المراهقة إلا أن الاستعداد له لا بد من أنه كان كامناً في النفس ، وكثيراً ما نرى بواده في أخريات الطفولة . والشك ان حدث في مطلع المراهقة ، فلا يكون اهتداء عقلياً ، ولكن نتيجة ظروف شخصية تفعل فعلها دون وعي من المراهق . على أنها قد تكون فيما بعد مشار تأملات فلسفية تدعم الشك بالمنطق .

الاحاد :

و تقصد به الانكار التام لوجود الله ، واحلال ايمان آخر محل الايمان به ، أو اتخاذ موقف انكارى على الاطلاق . والحالة الأولى يسودها السلام النفسى ، أما الثانية فحالة صراع وقلق لا تختلف في ذلك عن حالات التشكك . والاحاد بهذا المعنى لا تصادفه لدى المراهقين العاديين قبل سن العشرين . وكثير منهم يصرخ بأنه ملحد ، وقد لا يفتأ يباهى بالحاده ، ولكن بالتحليل البسيط يتكشف لنا أن الحاده تعبير عن رغبته في التحرر والاستقلال ، وغدوان على المجتمع بمهاجمة مقدساته . وقد يصرح المراهق بالحاده ، لا مباهاة وتظاهراً ، ولكنه يكون ظاناً بحق أنه ملحد ، في حين أن الحاده لا يكون الا ثورة وتمرداً على الدين ، أو انكاراً لله انتقاماً منه . فهو اذن اقرار ضمنى بوجود الله وبقدرة الله على كل شيء . مثال ذلك مراهق مسلم في سن السادسة عشرة والنصف ، طالب بالسنة الثالثة الثانوية ، وهو من فرع فقير في أسرة غنية ، يضيق بأغنيائها لعنجهيتهم التي تشعره بالذلة ، وتدفعه منذ الطفولة الى احتمال ألوان من الهوان والشعور بالانكسار . يسأل :

« ما صفات الله في نظرك ؟ » فيجيب :

« ليست له صفات لأنه غير موجود » .

ويسأل « ما شعورك نحو الله ؟ » .

— « هو شعورى نحو أى شيء لا وجود له » .

ويجيب على السؤال :

« هل تعتقد أن الله خلق الخير والشر ؟ أم الخير فقط ؟ »
— « الانسان هو الذى يأتى بالخير والشر الى حيز الوجود » .

الى هنا وجسيع الأجوبة حاسمة فى التعبير عن انكار المراهق لوجود الله . بيد أن الريبة تداخلنا فى صحة هذا الظن بسبب تلك الانفعالية الحادة التى تصاحب اجاباته ، والتى تدل على غيبة اليقين الموضوعى .
ولا تلبث ريبتنا أن تتحقق حين يسأل :
« هل تعتقد أن الله عادل ؟ »

فيجيب على الفور :
« لا أعتقد ذلك حتى ولو كان موجودا . »

اذن فصاحبنا لم يتخل كما يهيا له عن ايمانه بوجود الله . وان اتكاره الحماسى لوجود الله أكبر دليل على أنه يؤمن بوجوده ، وما أشبه الحاد هذا المراهق بالاحتجاج الصارخ على الله ، « الموجود القادر على كل شيء ، والمستول عن الظلم » .

ان توهم الاحاد ظاهرة شائعة بين المراهقين ، وقد لا يفطن المراهق الى كونه واحدا الا بعد أن يصل الى قرار هادىء رزين . وذلك أمر لا يتم بحال قبل سن العشرين ، بل انه قد يتم فى هذه السن ثم لا يلبث أن تعثره تغيرات وتقلبات بعد ذلك بأعوام طوال .

واذا كان للخبرات الطفلية الأليمة أثرها فى تشكيبك المؤمن فى عقائده وانحيازه الى النزعة اللادينية فان للثقافة العلمية والفلسفية بعض الأثر كذلك فى إثارة الشكوك . فهى قد توفر من القيم واليقينيات ما يقنع به المراهق المتفلسف وما يستعوض به عن قيم الدين و يقينياته . ولذلك نلاحظ أن التحول عن الدين لايسير بسرعة التقدم العلمى ، انما لكل منهما ايقاعه (Rhythm) الخاص : ان الآراء العلمية تغزو — أول ماتغزو — عقل المرء ، ولا تتغلغل فى كيانه الانفعالى الا بعد وقت ليس بالقليل .
وحيث ان للشعور الدينى لدى الفرد تاريخا طويلا ، وحيث أنه متغلغل

في حياته ، وجذوره متشبثة بأعماق نفسه ، فلا بد له كي يتخلى عن
إيمانه من أجل طويل .

وقد يحدث أن مثقفا يتعمق نظرية فلسفية أو علمية منكرة لبعض
عقائده ويدين بهذه النظرية ، ويبقى مع ذلك على إيمانه بتلك العقائد .
وقد يقبل هذا التناقض زما حتى تصبح النظرية الجديدة يقينا وحينئذ
ينبذ العقائد المناقضة لها .

ولا يتخلى الفرد عن عقائده بمجرد أن تغزو الأفكار الحرة ذهنه ، لأن
دوافع في أعماق نفسه تعرقل تحرره الديني ، ورغبات فيها تشبعها تلك
العقائد ، وليس من اليسير التضحية بها ارضاء لمطالب عقلية على سطح
الحياة النفسية ، فليست المسألة استبدال شيء بآخر ، إنما هي
تحول كلي للنفس برمتها من اتجاه الى اتجاه مغاير .

الفضل الشاين

نفسية الفتاة

النضج الجنسي

آثرت في الفصل السابق أن أبدأ مباشرة بالحديث عن خصائص أزمة المراهقة ، واكتفيت بالإشارة الى أثر التغيرات العضوية كعامل فعال في تكوين الأزمة دون تفصيل القول في هذه التغيرات . والآن وقد تكونت في أذهاننا صورة واضحة عن نفسية المراهق ، يحسن أن نبدأ الحديث عن نفسية الفتاة بعرض التغيرات العضوية منتهزين هذه الفرصة لبيان الفروق الجوهرية بين الجنسين ، وما ينجم عنها من اختلافات بينهما في السمات السيكولوجية . على أننا سنكتفى بالتغيرات وثيقة الصلة بأزمة المراهقة .

ان أهم تغير فسيولوجي يجذب انتباه الفتاة الى ما يجرى بجسدها من أمور ، هو الحيض (العادة الشهرية) ويقابله عند الفتى ظاهرة الاحتلام . يستولى على الفتاة ازاء هذا التحول دهشة عظيمة ، وبخاصة ان لم تكن أمها قد أوعدها لمواجهة هذا التغير . ويصحب الحيض قلق حاد ، ومحاولات كبت عنيفة ، الأمر الذي قد يؤدي في الحالات القصوى الى اضطرابات مرضية . وطبيعى أن تشغل الفتاة شغلا عظيما بهذه الظاهرة التي تحدث على فترات منتظمة ، وتتطلب اتخاذ اجراءات وتحفظات دقيقة ، وتؤدي الى هبوط ملحوظ في النشاط العام .

ويحدث أحيانا قبل أن تستقر « العادة » على مواعيد منتظمة أن يكون عدم الانتظام هذا ماثرا لارتياح الفتاة ومخاوفها ، فضلا عما تشيعه أصلا من شعور بالحزى والدنس . هذا التحول العضوى اذن هو في جوهره حالة من التنافر تجذب انتباه الفتاة قسرا الى جسدها ، فتهم بأحواله اهتماما مشوبا بالخوف والقلق . أى أن التنافر العضوى يصحبه حتما حالة من التنافر النفسى ، الأمر الذى يفضى الى العنصر الثانى من عناصر الأزمة ، أعنى التنبه الى الأحوال النفسية والتأمل الذاتى .

على أن ظهور الوظيفة التناسلية في مطلع المراهقة ليس بداية الحياة الجنسية ، فقد أسلفنا أن الحياة الجنسية أقدم من المراهقة ، وانها موجودة على نحو بدائي منذ الطفولة الأولى ، وما الوظيفة التناسلية غير مظهر أخير للنمو الجنسي . وينجم عن ظهور هذه الوظيفة قلق نفسي حاد ، لما فيها من استفزاز للميول الجنسية المكبوتة ، واستثارة لما يتصل بها من انفعالات مؤلمة كانت طوال فترة الطفولة الهادئة مستقرة في الأعماق اللاشعورية للنفس .

وثم نبت شعر العانة ، مصحوبا بأكال خفيف ، يقصر الفتاة (والفتى) على التنبه لذلك الجزء من الجسم . هذا فضلا عما تبعته المناطق التناسلية من رائحة تزداد لدى الفتاة ابان فترة العادة الشهرية ، فتثير اشمئزازها ومخاوفها الشاذة (Plobias) . وثم نمو القامة وبروز الصدر بروزا يثير انفعالات متناقضة : الرضا والزهو من ناحية ، والخوف والقلق من ناحية أخرى .

هذه الأمور تبعث في المراهق - فتى أو فتاة - الاهتمام القديم (الذي كان موجودا أيام الطفولة الأولى) باستكشاف أجزاء الجسم ، عن طريق اللمس والابصار . هذا الاستكشاف مظهر من مظاهر القلق ، وفي الوقت نفسه مصدر من مصادر اللذة . وكما يعبث الطفل بمختلف أجزاء جسمه ، كذلك تفعل الفتاة عندما تبلغ ، يلذ لها أن تتأمل وجهها في المرآة ، وتتحسس رقبتها النامية متتبعة حدودها بأناملها في عجب وعجب ، ولا تغفل عن العناية بتزيين هذا الجزء من الجسم ، مع العبث بصدرها عبثا يستثير فيها الشعور بالأنوثة الذي كان طوال فترة الطفولة الهادئة لا يكاد يساورها .

ويقابل اهتمام الفتاة برقبته وصدرها الناهد ، اهتمام الفتى بصوته الأجلش باعتباره علامة الرجولة الناشئة ، وبظهور شعر الذقن . ويزيد قلق المراهق فضلا عن تغير صوته على نجو فجائي ، عدم استقراره على نغمة واحدة . هذا الاضطراب في صوته ، وسخرية الكبار

بخشوتته يؤلمه أشد الألم ، ويضيف الى قلقه حنقا على المجتمع المحيط به .

أما الشعر فلا يلعب دورا كبيرا في جذب انتباه الفتى الى جسمه ، وذلك لأنه قد نبت قبل حدوث التحولات الأخرى فلا يشغل به كما يشغل به لو نبت في وقت واحد مع تلك التحولات . ويقابل ذلك عند الفتاة ظهور الزغب فوق شفقتها العليا وعلى جانبي الوجه ، وبرغم نعومة ذلك الزغب فهو يثير ضيقها الشديد بل ويأسها في كثير من الأحيان كما لو كان ظاهرة جسمية شاذة .

يعزز التنبه الى الجسم ازدياد نمو القامة حوالى سن الخامسة عشرة . على أن الاحساس بنمو القامة لا يرجع الى الاحساسات العضلية والحشوية ، ولكن الى الأمور الآتية : ضيق الملابس ، ملاحظة الفرق بين الطول الحالى والطول كما يبدو في صور الأعوام السالفة ، تعليقات الناس على التطور الجسمى تعليقات تنطوى على السخرية أو المزاح في غالب الأحيان . ولما كان النمو سريعا ومصحوبا بالأحاساس بالتعب والارهاق ، كان من الطبيعى أن يظن المراهق — فتى أو فتاة — أنه في حالة شاذة ، وقد يتطور الأمر الى أن يتوهم بنفسه بالمرض .

ومن الأمور المعتادة في هذه السن ، أن يصاحب التغير الجنسى عند البنين خوف من الاصابة بالأمراض التناسلية ، ويقابله عند البنات خوف شديد من الحمل . ويعزز هذا الخوف أو ذاك اطلاع المراهقين اطلاعا سطحيا على أعراض المرض التناسلى أو الحمل .

وإذا كان المراهق يتوهم بنفسه بالمرض نتيجة نمو عضو من الأعضاء ، أو ظهور وظيفة من الوظائف ، فلا مناص ان كان ذا علة قديمة حقيقية أن يزداد شعوره بالنقص بسببها ، ويبلغ قلقه بخصوصها حدا خطيرا ، فيحرص على اعتزال المجتمع . مثال ذلك انه اذا كان مصابا بالتهته تزداد تهتهه بسبب القلق حتى يقترب من حالة

الخرس ، واشتداد العلة بدوره يزيده قلقا وهكذا .. واذا كان ضعيف القلب ، بالغ في تجنب النشاط ، وقضى جل وقته في خوف شديد . ويصدق نفس القول على الأحوال والأعرج والفتاة المحرومة من الجمال ...

بل ان أتفه الاضطرابات الجسمية كالزكام والصداع ، يثير اهتمام المراهق بصحته حتى لطيب له أن يجرب الأدوية ، وينتظر نتائجها . أما التعب فتأثيره عنيف على حالة المراهق المزاجية فضلا عن الجسمية ، وبخاصة ان كان تعباً عصبياً . والغالب أن التعب الجسمي في هذه السن لا يكاد ينفصل عن التعب العصبى . وهذا الشعور الدائم (تقريباً) بالانهاك يجعل المراهق كائناً شديداً الحساسية ، سهل الاستفزاز أو الاستثارة ، قلقاً ، عاجزاً عن مقاومة المثيرات المفاجئة ، يرما باضطرابه الداخلى .

وثم اضطراب جسمي نجده لدى الفتاة على وجه الخصوص ، هو المغص أو الامساك الذى يصاحب العادة الشهرية . هذه الآلام تعزز شعور الفتاة بجسمها ، وبالتالي تزيدها انطواء وتأملاً لذاتها . وفضلاً عن ذلك فإن العادة تزيد حساسيتها ، وتكسب حالتها المزاجية حدة وتهيجاً ، وتزداد حدة المزاج بسبب العادة لدى المصابات بالأمراض النفسية ، اذ ينضاف الى آلامهن النفسية آلام المراهقة المعتادة . ومن ناحية أخرى فإن الشعور بالاجهاد والتوتر النفسى والحساسية التى تصيب المراهقين عامة تقلل من مقاومتهم للمرض جسدياً كان أو نفسياً .

ينضاف الى التغيرات العضوية السابقة عامل فسيولوجى فى غاية الأهمية ، هو نشاط الغدد الصماء (Endocrines) (التى تصب افرازاتها فى الدورة الدموية مباشرة) . مثال ذلك ، علاقة الغدد الدرقية بوظائف التغذية والتمثيل ، والغدة النخامية بالنمو ، وزيادة افراز الغدتين الموجودتين فوق الكليتين الذى يؤدى الى نمو الأعضاء

التناسلية الظاهرية . ويتحكم الجهاز العصبى السمپثاوى فى نشاط الغدد الصماء ، وهو نفسه المتحكم فى النشاط الحشوى والاتعالى . ولذلك كان للتغيرات التى تطرأ على الغدد الصماء فى فترة المراهقة أثر كبير فى حالة المراهقين المزاجية ، وكان نشاطها أو خمولها مصدرا للاحساس بالراحة أو الضيق بطوال المراهقة .

* * *

شدة التنبه الى الجسد ، ومن ثمة شدة الشعور بالتنافر العضوى ، يولد فى نفس الفتاة شعورا بأنها شاذة عن الاجماع ، ومن هنا كانت الرغبة فى العزلة لا حبا فى الوحدة ، ولكن قلقا وخوفا وشعورا بالنقص . واذا علمنا أن الفتاة - وبخاصة فى مصر - تعاني بحكم ماضيها النفسى شعورا بالنقص ازاء الجنس الآخر ، وتخضع لقواعد أكثر صرامة من تلك التى يخضع لها الولد ، توقعنا أن يكون الترتب النفسى لديها أشد بكثير منه لدى الفتى المراهق .

وقد أسلفنا عند الحديث على نفسية المراهق ، أن انعزاله عن المجتمع يزيد تامل لذاته ، ثم ينقلب تامل الذات تقديرا لها ، ويتولد عن انعزاله شعور بخصوصيته للمجتمع ، وهذا الشعور بالخصوصية يزيد شعورا بالتفرد والتميز . يحدث نفس الأمر للفتاة اذ تصبح أكثر كلفا بنفسها مما كانت ، ويزداد اهتمامها بذاتها بعد أن كانت فى فترة الطفولة المتأخرة تصرف أكثر طاقتها فى معاملات اجتماعية ، ونشاط حركى فى مختلف المجالات .

التحرر :

بينما أن الشعور بالنقص يغلب على الفتاة فى هذه الفترة ، وأنها فى الوقت نفسه تعتد بنفسها اعتدادا كبيرا . هذا الشعور المتناقض كفيل يدفعها الى دعم مركزها وتشيت حقها فى أن تحيا حياة الراشدين المكتملات ، ومن أجل ذلك تحاول ما وسعها أن تؤدى من الأعمال وتأتى من التصرفات بما من شأنه أن يجعلها تتفوق على غيرها ،

وبخاصة على اخوتها ، حتى اذا أخفقت أرجعت الاخفاق الى ضغط الأسرة أو ظلم السلطة وتجبرها ، وبذلك تلقى تبعه قصصها على غيرها .

وتقع الفتاة في صراع بين رغبتها الملحة في الاستقلال وبين واجبها نحو أسرتها . ويتولد عن ذلك اشفاق خفى من التبعة المقبلة ، وشعور بالذنب ازاء أسرتها التي لا تزال ترتبط بها ارتباطا عاطفيا شديدا . وينتابها صراع آخر بين المثالية المتطرفة وبين النزعات الجنسية الشديدة ، وينضاف الى ذلك صراع ثالث بشأن مستقبلها ومثلها العليا الجديدة ، اذ تحار بين مختلف الاتجاهات فتتساءل : أى مصير أختار ؟ شخصية من أقتدى ؟ أبالأب أم بالأم أم بشخصية خارجية ؟ أنسيدة أعمال أكون أم فنانة أم ربة أسرة وأم أطفال ، أم راهبة ، أم فتاة متحررة من كل قيد ؟ ...

هذه الحيرة تعبر عنها فتاة مراهقة في خطاب تشكو فيه حالها :

... اننى لاجهل نفسى بكل ما تتصور ، واجهل شخصيتى وهوايتى بكل ما تتطلب ، وبكل معنى من كوامنها واحاسيسها . ولكنى أراجع أمام جراحة قلبنى واسأل : أوجد نفس بشرية لا تدرى ما تريده جوانبها ؟ ! يتشبهت نفيه عند كل بشر على وجه الأرض ... ولكن عندى أنا المثقفة وما تهتز له مشاعرها ؟ ! وما تخفق له دقات قلبها ؟ ! ان هذا السؤال جوابه جواب الإبهام والسكوت ، لا لائى لا أعرف ما تأمله جوانجى وما تهتز له مشاعرى وما تخفق له دقات قلبى ، ولكن الإبهام يعترينى عند ما أريد أن أقرر مصرى فى دراستى فى خضم هذه الحياة . فانا أفضل الرسم وأنا الصحافة والشعر ... وآونة الموسيقى . كل تلك الأمور تتزاحم فى خاطرى . وتريد كل منها أن تفوز بحبى لها ... ولكنى حائرة أى ملكة أختار لأهبا روحى واجتهادى ، ولاضع بين يديها مستقبل حياتى ، هائمة لأصل الى ذروتها العليا . ولكنى أقلب الطرف فلا أجد واحدة تمتاز عن تلك ... فلكل منها مغزى جميل .

أريد أن أضع أس بناء أحلامى وآمالى ... ولكن أيفسح لى روح الزمن ان أوسع قلبى وفكرى وعقلى لكل تلك الملكات ؟ ! لانه يتطلب منى اختيار واحدة والتضحية بالآخرين ، ولكننى أعصر الفكر ... أيهن التى ستفوز وتحط الرحال فى رحاب حياتى المتسعة المشتاقة للنهل والاجتهاد من كاس رضاب ملكة أرتضيها لنفسي ، أتعبد فى محرابها ، وأدافع عنها بدمى ولحمى .. أيهن .. أيهن .. اننى لاوثرهن .. لاوثرهن ..

هذه الحيرة بين مختلف الاتجاهات ، تتصف بها الفتاة المراهقة في لموحها. الى النمو ، طموحا يلزمه الخوف والاشفاق بسبب الصراع لنفسى الذى أشرنا اليه ، ذلك الطموح الطبيعى الى النمو يتطلب لتحرر من القيود العاطفية الطفلية ، ومن الآفاق الضيقة فى ميدان المعرفة عموما . طابع المراهقات هو السعى الى الانطلاق وجدانيا وفكريا ، ولذلك كان التمرد على الأسرة والمجتمع ، يصحبه تمرد على المعايير القديسة ، ومراجعة للأفكار السابقة ، وتطلع الى ارياد شتى مجالى الفكر فنا وعلما وفلسفة .

والتمرد وسيلة الفتاة الى التكيف للأوضاع الجديدة ، ولكنه يلقى عليها عبئا جسيما حتى لتعرض فى أغلب الأوقات الى حالات من الاعياء الجسمى ، والاجهاد العقلى . ومعلوم أن الاعياء النفسى ينجم عن تبديد الطاقة النفسية فى الصراع الداخلى بدلا من اتجاهها وجهة انتاجية . ومن هنا كان شيوع الأمراض الهستيرية والنيوراستنيا (Neurasthenia) . والتمرد على السلطة يقلل من شعور المراهقة بنقصها ، ولكنه فى الوقت نفسه يزيد من يقظة السلطة الداخلية (سلطة الضمير) . واذا أضفنا الى ذلك ازدياد الشعور بالذنب نتيجة انبعاث الميول الجنسية ، استطعنا أن نتصور الى أى حد يكون ضمير الفتاة قويا فى فترة المراهقة ، اذ يفرض عليها — بسبب العوامل السالفة الذكر — مطالب جسيمة .

ومن الخطأ أن نعتبر التمرد دليلا على الاستهتار ، وانما هو دليل على الرغبة الجادة فى النضج والتهيو لتحمل المسئولية ، وكثيرا ماتنوء الفتاة بعبء مطالب الذات العليا ، وبخاصة حين تراودها الميول الجنسية ، أوحين تعجز عن التحكم فيها فتعبر عنها بطريقة ما (كالعادة السرية Masturbation) حينئذ تزداد حدة الشعور بالذنب ، ومن ثمة يشتد التوتر النفسى اشتدادا قد يودى الى أعراض عضائية (Neurotic Symptoms) .

من هذه الأعراض ما سبقت الإشارة إليه ، أعنى المتاعب الجسمية الهستيرية كالصداع الحاد ، والهبوط ، والدوخة . ومنها اضطرابات نفسية ، كالقلق . وكثيرا ما نرى فتاة من النوع المجد الطموح ، تشعر فجأة بالعجز عن مواصلة دراستها ، أو عملها . وهنا تتوسل بمختلف الوسائل لمحاربة نزواتها الغرامية ، التى قد تكون العائق لها عن العمل فتكتب كلمة سحرية بحروف كبيرة ، تضعها على مكتبها أو فوق سريرها ، كى تكون لها تذكرة وحاميا . وقد تلتمس العون من ربها بالصلوات تتضرع فيها إليه أن يقوى عزميتها . ولكن سرعان ما تنهزم الفتاة مرة أخرى أمام ميولها العنيفة ، وتظل هكذا متراوحة في سلوكها ، عرضة من آن لآخر لنوبات الندم وتأنيب الضمير . وذلك يعجزها عن التركيز في عملها ، ومن ثمة يفسد علاقتها بالبيئة الجديدة التى تكون الفتاة قد ارتضتها بعد تمرداها على الأسرة ، كالمدرسة أو المكتب أو المصنع . وذلك بدوره قد يبرز تمرداها في صورة صريحة أو يدفعها الى اعتزال المجتمع ، اعتزالا قد يبلغ حد الانطواء على النفس ، واللواذ بأحلام اليقظة ، والاستسلام للأحزان في غير ما سبب واضح .

التغيرات الانفعالية

الترجسية :

كانت الطاقة العاطفية للفتاة في فترة الطفولة الهادئة موجهة الى الأسرة والعالم الخارجي . وفي السنتين الأخيرتين منها ؛ أعنى قبيل البلوغ ، يتحول قسط كبير منها الى فتاة أخرى باعتبارها امتدادا لذاتها . أما في فترة المراهقة ، فتتركز انفعالاتها حول نفسها ، أي تنطوي في حالة من الترجسية (Narcissism) الشديدة .

كانت المشكلة الوجدانية بالنسبة للفتاة قبل البلوغ : أي موضوع تتخذه هدفا لحبها ؟ أما الآن فهي تتخذ شخصا هدفا لذلك الحب في صورة صريحة أو مقنعة . ومن هنا كان الانطواء على الذات ، والولع بتأملها ، والاعتداد المفرط بالنفس ، والغرور الزائد . هذه الترجسية الشديدة تجعل من العسير على الفتاة أن تقيم علاقاتها الاجتماعية على أساس ناضج مكين ، برغم ما تتصف به تلك العلاقات في غالب الأحيان من عاطفية ورومانتيكية شديدة .

وهذا يفسر لنا حساسية الفتاة للاخفاق في حبها (لفتاة أو لفتى) لأنها تتطلب من الحب والتقدير أكثر مما ينبغي . فما صداقتها لغيرها في هذه السن ، غير تعبير عن القلق ، ومظهر لحاجتها الشديدة الى الأمن بعد أن شرعت تتخفف من روابطها العاطفية بأفراد الأسرة .



أما وقد بدأت الفتاة تعرض عن توجيه طاقتها العاطفية الى أفراد

(*) الترجسية (Narcissism) نسبة الى نارسيس (Narcisse) الفتى اليوناني الذي ورد ذكره في الاساطير البولائية . كان فتى رائع الجمال ، نظر الى صورته ذات مرة في ماء البحيرة ، فراه جماله وشغله عن العالم فعكف على الصورة يتأملها . وأطلق اسمه بعد ذلك على كل من يركز اهتمامه في ذاته ، أو يجعل نفسه بقيمتها ومشاعرها مركز العالم .

الأسرة ، فلا بد من موضوعات جديدة توجه اليها هذه الطاقة . ومن ثمّة كان من أهم حاجات الفتاة في هذه الفترة ، فضلا عن حاجتها الى أن يحبها الآخرون ، حاجتها الى أن تحب غيرها . فليس المحبوب اذن في مطلع المراهقة غاية في ذاته ، بقدر ما هو وسيلة لاشباع رغبات الفتاة العاطفية . ولذلك سرعان ما تتحول عن حبيب الى آخر ، وتبرر هذا التحول بأن الأول لم يكن جديرا بالحب ، وأن الثانى هو وحده الجدير بالتقدير والمحبة .

تفوق الفتاة الفتى في الاستعداد للوقوع في الحب مرة بعد أخرى ، ولكنها أقل منه احساسا بما يكمن وراء مشاعرها من دوافع جنسية . ومما تتميز به كذلك ، رغبتها في أن يقع في حبها أكبر عدد من الأشخاص ، وأن تحطم أكبر عدد ممكن من « قلوب الرجال » . وقد يبدو ذلك علامة على نضج الفتاة عاطفيا على اعتبار أنها بدأت توجه حبها لأفراد الجنس الآخر ، ولكن التحليل يبين أن علاقات الفتاة بالجنس الآخر تكون في الجزء الأول من المراهقة ذات طابع نرجسى ، فهي اذ تحب فتى بعد آخر — على نحو صياني — انما تحاول تأكيد أنوثتها ، وإثبات نضوجها . وكثيرا ما تتمنى أن تكتشف أمها ما تحرز من انتصارات غرامية ، ذلك أن الأم (في واقع الأمر أو في ظن الفتاة) هي السلطة التي تنكرها حقها في الأنوثة الراشدة وقد تتمنى أن يطلع الأب على هذه الانتصارات حتى تحظى — عن طريق غير مباشر — باحترامه وتقديره لها كأثى كاملة . وقد تكون مدفوعة في غرامياتها الساذجة بالرغبة في إثارة غيرة زميلة من الزميلات ، أو الحصول على اهتمامها بها . والفتاة في سعيها الى أن تحب ، قد تتعلق بشخص لا تعرفه على الاطلاق . ذلك أن همها الرئيسى هو أن تستمتع بمنح الحب ، بصرف النظر عن كون المحبوب حقيقة واقعة . وقد تحب فتى تراه ولا يراها ، يصبح مركزا لأحلام اليقظة ، تجد لذة كبرى في اجتزارها ، وتنسج حوله خطط الحياة المستقبلية .

ومن أمثلة ذلك حب المراهقات لمثل مشهور ، أو مطرب ، أو شخصية روائية تطالع أخبارها في كتب الأدب .

وقد تخلص الود لفكرة مجردة ، تؤمن بها ، وتجعلها هدف حياتها كفكرة وطنية أو دينية أو فلسفية . وعلى الرغم من كون هذا التعلق العاطفي أرقى اجتماعيا من التعلق بشخص معين ، إلا أنه تعلق لا يخلو من عنصر نرجسى . فهو مظهر من مظاهر الطموح الأناني ، إلا أنه بمثابة الجسر الذي يوصل بين الفتاة المراهقة وبين العالم الواسع .

ويكون سعى الفتاة لتحقيق مطامحها ذا أثر فعال في تنمية شخصيتها واعدادها حياة ناضجة مقبلة . وللبيئة كذلك أثر كبير : فقد تكون عاملا مساعدا ، وقد تكون عاملا معرقلا ، كما يحدث في حالة الأب (أو الأم) الذي يفرض على ابنته توجيهها معينة ، فتكون بمثابة أداة لتحقيق أحلامه هو ، دون أدنى اعتبار لاستعداداتها أو مطامحها الخاصة .

الجنسية المثلية والجنسية الغيرية :

المراهقة مرحلة انتقال الى النضج الجنسي الذي يتطلب تحويل الطاقة الجنسية الى موضوع من الجنس الآخر . على أن ذلك التحول لا يتحقق دون صراع نفسي معقد . ذلك أن انبعاث الحافز الجنسي يثير في الفتاة الخوف من أن يتحقق تحققا فعليا ، فتعبد ضده قوى دفاعية عدة . من ذلك تجنب الفتاة للجنس الآخر ، وحيث أن من رغباتها الجنسية الطفولية المكبوتة ما يتصل بأبيها ، فطبيعي أن تقف منه بدوره موقف النفور من حيث هو هدف محتمل للجنسية الغيرية (الميل الجنسي لأفراد الجنس الآخر (Heterosexuality) . فترى الفتاة المراهقة في مبدأ المراهقة تتقزز من كل ما يخص الأب : من طريقته في تناول الطعام ، من رائحة ملابسه ، من رائحة سجايره ، وعلى الجملة من الجو المحيط

بجسمه . وما ذلك غير اجراء دفاعى ضد الرغبات الجنسية ، وايدان بالتطور الجديد .

ولكن الفتاة لا تنتقل دفعة واحدة الى الجنسية الغيرية ، فثم علاقة أخرى هى ميل الفتاة الى فتاة أخرى . فمن الأمور الشائعة لدى المراهقات شدة التعلق بأفراد من نفس الجنس . وذلك تعبير عن نزعة الجنسية المثلية (Homosexuality) . وتأخذ علاقة الفتاة بغيرها فى هذه الفترة صفة عاطفية قد نشد حتى تصل الى درجة من الاشتهاء تفوق فى شدتها اشتهاء الجنس الآخر .

على أن الارتباط العاطفى بنفس الجنس اذا كان مؤقتا ، واذا لم يصل الى درجة الاتصال الجنسى الصريح أو الغرام العنيف ، يساعد الفتاة المراهقة على التحرر من الروابط العاطفية الطفلية (الارتباط بالأم) والاستعاضة عنها بروابط جديدة . أى أن الميل لنفس الجنس قد يكون عاملا من عوامل النمو ، فهو سند عاطفى يعينها على الحياة .

والفتاة المراهقة فى أشد الحاجة الى مثل ذلك السند ، اذ شرعت تتحرر من تبعيتها للأم ، ذلك التحرر الذى يملأها خوفا ، ومن ثمة يزيد حاجتها الى من يقوم مقامها .

هذا يفسر لنا ظاهرة شائعة فى مدارس البنات — وبخاصة فى مصر — حيث البيئة لا توفر للفتاة فرصة لتحويل الطاقة العاطفية الى أفراد من الجنس الآخر — تلك الظاهرة هى تعلق الفتاة بمدرسة أو فتاة أكبر منها أو فى سنها ولكن أقوى شخصية ، تخلص لها البود ، وتغار عليها ، وتسعى الى رضائها . وكثيرا ما يصل تعلق الفتاة بذلك الموضوع الجديد حدا يعجزها عن مواصلة العمل ، بل ويعجزها عن الحياة بدونها . وتصبح العلاقة لا علاقة صداقة هادئة ، بل علاقة حب عنيف ، تشوبها الآلام والأحزان والخوف من فقدان الحبيب . وان الغالبية العظمى من الشكاوى التى تصلنا من طالبات المرحلة الثانوية ، شكاوى

خاصة بذلك الموضوع * . وفيما يلي أقول بعض فقرات من خطاب
لفتاة في سن السابعة عشرة من عمرها :

أنا تلميذة في السابعة عشرة من عمري ، في مدرسة راهبات انكليزية .
أحب راهبة حبا شديدا ، فهي جميلة المنظر ، حسنة الاخلاق وأظنها نبيلة
العواطف . ان حبي لها يؤلم نفسي السكينة لانني لم استطع أن أتكلم معها .
في أيام الامتحانات كنت أفكر فيها ساعات طويلة ، وكنت أجبر نفسي
اجبارا على الدراسة ... أحببت تلك الراهبة منذ السنة الماضية ، وكنت
دائما أحفظ حبي في قلبي ولا أتكلم عنه لاحد . ومنذ ستة أشهر ذهبت
بنفسي الى حضرة الراهبة ، وصرحت لها بحبي الشديد ، والى الآن لست
أدرى اذا كانت تحبني ...

انها لا تكلمني الا لمدة قصيرة مع انها تمضي ساعات طويلة جدا مع فتاة
أخرى . وأنا لست غيورة بل أريد أن تعاملني معاملة تعادل حبي الشديد
لها ...

ماذا يجب ان أفعل لكي أحدثها ؟ ولماذا لا نبحث هي وأنا في علم النفس
وغير ذلك من مناقشات مفيدة ؟ هل الحب بيني وبينها متبادل ؟
ويخيل الي أنها تحب فتاة أخرى غنية تهديها هدايا كثيرة ، فهي تجالسها
كثيرا . اني لا أحب شيئا سوى تلك الراهبة ... فبأي طريقة أحصل على
مجالستها وحديثها اللطيف ، وهل الحب يتولد من الهدايا ؟ وأنا أحبها من
صميم قواي . يالها من حياة تؤلم نفسي .

وليس من الشذوذ في شيء أن تتعلق الفتاة بغيرها في هذه السن ،
ولكن الشذوذ هو دوام هذه العلاقة ، أو الامعان فيها حتى تصبح
مصدرا لا يستغنى عنه للشباب الجنسي . والنمو السوي يتطلب أن
تخف العلاقة بالتدريج ، ويحل محلها ميل لفرد من أفراد الجنس الآخر .
على أن في الفتاة الى جانب التطلع الى النضج الجنسي ، ميلا مضادا
الى البقاء حيث هي من التعلق بالأسرة والتبعية للأم ، فتعرض عن
خوض غمار المجتمع الخارجى مخافة التعرض لأية تجربة من التجارب
العاطفية ، وتظل قعيدة البيت الى جانب أمها . وفتاة هذه شأنها
تفزعها الرغبات الجنسية ، وتعذبها مشاعر الذنب ، ويتملكها الخوف

من الاستقلال ؛ فتؤثر الهرب وتركن الى العزلة كحيلة دفاعية ضد ما يتهدها من أخطار .

وقد تخطو الفتاة خطوة أبعد من ذلك في محاولة التكيف الجنسي الناضج ، والتحرر من التبعية للأم ، اذ تستبدل أباهما بأمها ، فتتحرر في ظاهر الأمر من الخضوع للأم ، ولكنها تتخذ من الأب سندا عاطفيا . هذا التحول لا يعتبر نضجا ، وذلك لأن الفتاة لم تحول الطاقة العاطفية الى خارج الأسرة ، فالعلاقة بالأب (على الرغم من كونه ممثلا للجنس الآخر) علاقة طفلية في صميمها ، علاقة الخضوع والأخذ دون العطاء ، والثبوت عندها يعطل النضج الجنسي ، أعنى الانتقال الى الجنسية الغيرية .

وقد تنجح الفتاة في التحرر من الارتباط الطفلي بالأم والأب ، ومن الارتباط الجنسي بنفس الجنس ، وتوجه طاقتها الجنسية الى أفراد الجنس الآخر دون أن يعنى ذلك أنها حققت النضج الجنسي الكامل . فكثيرا ما تحاول التوفيق بين عوامل النكوص الطفلي وبين الرغبة في النضج ، فتختار من الجنس الآخر — موضوعا لحبها — شخصا لا يعرضها لخطر التحقيق الفعلي لرغباتها الجنسية ، شخصا يشبع ميلها الى حب الجنس الآخر ولكنه أبعد ما يكون عن اشباع ميلها الجنسي اشباعا فعليا كأن يكون مدرسا أو زعيما الخ ...

ورابطة هذا شأنها أنضج من الرابطة الجنسية المثلية ولكنها تنطوى على عناصر فكوصية (Regressive) لمسحتها الأفلاطونية ، ولقيامها على أساس التبعية والحاجة الطفلية الى سند عاطفى . ولا تصبح الرابطة ناضجة الا حين تقوم على أساس المساواة في التبادل العاطفى .



نعلم أن أى ارتباط عاطفى ينطوى حتما على عنصر جنسى ، سواء أكان ارتباطا بفرد من نفس الجنس أو من الجنس الآخر .

ولكن العنصر الجنسي - نتيجة عمليات الكبت والاعلاء - قد يخفى عن شعور المرء . ومن الصفات البارزة في الحب عند المراهقين وبخاصة في الجزء الأول من فترة المراهقة ، الطهارة . حب المراهقين والمراهقات حب روماتيكي أفلاطوني ، ويندر أن يتضح فيه الشعور الجنسي . ويصعب على الفتاة على وجه الخصوص أن تشك في «طهارة» حبها .

على أن ذلك الفصل بين الحب من حيث هو عاطفة خالصة وبين الجنسية لا يدوم ان دامت العلاقة مدة طويلة . اذ قد يؤدي الاختلاط والتلامس والتدليل الى أن يشعر المراهق بالميل الجنسي . ولكن المراهقين أسرع ادراكا للعامل الجنسي في الحب من المراهقات . ومن العوامل المسؤولة عن ذلك ، أن أحلام اليقظة عند المراهقين سرعان ما يصحبها نشاط جنسي (كالعادة السرية) حتى يصعب على الواحد منهم أن يغفل عن البصلة الوثيقة بين الحب والميل الجنسي ، أو أن يتجاهل كون أعضاء التناسلية عاملا فعالا في شوقه للجنس الآخر .

أما الفتاة ، فليس من اليسير عليها أن تظن الى أن أعضاءها التناسلية عوامل فعالة في شوقها الى الحب ، بل انها حين تتتابها انفعالات شبقية (Orgastic) تدفعها الى مزاولة العادة السرية ، يكون أيسر عليها من الولد أن تفصل بين المشاعر النفسية وبين التوترات الجسمية . وفضلا عن ذلك فإن العادة السرية قد تتم لدى الفتاة على نحو خفي وبطريق غير مباشر ، الأمر الذي لا ييسر للفتى الذي لا بد له كي يحصل على اللذة الشبقية من الضغط على الذكر ، وذلك أمر لا يمكن أن يتم الا بطريق مباشر ، في حين أن الفتاة قد يحدث لديها التهيج والارتقاء دون تحكم شعوري من جانبها .

فالتوتر لدى الفتاة لا يمكن أن يكون كالتوتر لدى الفتى مركزا في موضع بعينه ، فشتان الفرق بين الاحساسات المهبلية عندها وبين الضغط على الذكر عنده . المراهق اذ يزاول العادة السرية لا يمكن أن

يخفى عليه فعله ، في حين أن بوسع الفتاة أن تمنع استثارة الأعضاء التناسلية ، ويكون لذلك صدى في احساسات تنتاج أعضاء الجسم الأخرى : مثل سرعة دقات القلب ، وضغط في المعدة ، وارتفاع شديد في درجة حرارة الدماغ ، ودوخة خفيفة ، وغير ذلك من مختلف الظواهر الجسمية التي تكون في العادة امتدادا لتهيج الأعضاء التناسلية وتكون في هذه الحالة بديلا من العادة السرية الصريحة .

أحلام اليقظة :

وثم ظاهرة نفسية تتصل اتصالا وثيقا بالرغبة الجنسية في المراهقة ، تلك هي ظاهرة الاستغراق في أحلام اليقظة . وأحلام اليقظة كما نعلم انفصال عن الواقع ، وهي من خصائص الحياة الطفلية . ولذلك كانت الفتاة في سعيها الى النضج قبيل البلوغ وإبان المراهقة تحاول جاهدة أن تتكيف مع الواقع . ولكن انتقال الفتاة الى الحياة الواقعية لا يمكن أن يتم ما لم يتضمن الواقع قدرا كافيا من مصادر الارضاء والأشباع ، بحيث يثير اهتمام الفتاة به ، ويجنبها من ثمة الاستغراق في أحلام اليقظة .

ولكن العالم الخارجي ينكر على الفتاة رغبتها الجنسية ، والبيئة التربوية — في مصر على وجه الخصوص — لا تكتفى بحرمانها من حق تخفيف حدة الرغبة الجنسية بالسماح لها بالاختلاط بالجنس الآخر في نشاط مفيد أو لهو بريء ، بل تحرمها في كثير من الأحيان من أى نشاط حتى ولو كان بعيدا عن الجنس الآخر . ولذلك لم يكن العالم الواقعي بالنسبة للفتاة المصرية أو الشرقية عموما ، ينطوي على أية جاذبية بل هو عالم مجذب خلو من السعادة . ومن ثمة تلوذ بعالم الخيال تستمتع فيه بكل ما تشتهي من ملذات . ولكن السعادة التي تحظى بها في أحلام اليقظة سعادة وقتية تدفع عنها غالبا ، ذلك أن أحلام اليقظة تكون في العادة ذات طابع جنسى ، وقد تورط

الفتاة في العادة السرية ، الأمر الذي يلهب مشاعر الذنب عندها ، وبالتالي يزيد التوتر النفسى ويعرقل النمو السوى .

ان الآباء والمربين عموما — مع الأسف الشديد — يجهلون أن يتجاهلون تلك الحقيقة الجوهرية ، وهى أن الفتاة لا يمكن أن يكتمل نموها ، ولا يمكن أن تنعم بالحياة ، ما لم تحل المشكلة الجنسية عندها على نحو من الأنحاء . والحل فيما نرى ليس تعبئة كافة القوى لقمع الميول الطبيعية ، بقدر ما هو توفير فرص التعبير عنها بطريقة مقبولة . ان القمع أو الضغط الأعمى يعقد المشكلة ، ويؤدى الى شتى ضروب الاضطراب النفسى ، ويورط الفتاة في مختلف أنواع النشاط الجنسى الشاذ .

ان الآباء والمربين مسئولون الى حد كبير عن ارتفاع نسبة الاضطرابات النفسية والعادات الشاذة بين المراهقات ، تلك النسبة التى بلغت حدا مخيفا يحتم علينا أن نقف من المشكلة لا موقف العالم النفسى فحسب ، بل موقف المربى أو المصلح الباحث عن علاج لها . والعلاج فيما نرى يتناول شقين :

أولهما أن تفهم حقيقة نفسية الفتاة فلا تتجاهل الرغبات والدوافع والمخاوف التى تتنازعها ، ولا تنسى أنها أمور طبيعية ، وأن النمو يقتضى تنظيم التعبير عنها ، وليس العمل على قمعها .

وثانيهما أن تتيح للفتاة شتى ضروب النشاط المنتج ، فلا نجعلها قعيدة البيت ، فنضطرها اضطرارا الى الاستغراق فى أحلام اليقظة والتمادى فى البعد عن واقع الحياة . وأن نوفر لها فرص اعلاء ميولها الغريزية ، وذلك لن يتحقق بإبعادها قسرا عن أفراد الجنس الآخر ، فالأبعاد لن يؤدى الا الى شدة تركيز أحلام اليقظة حول الموضوع الجنسى ، ولكنه يتحقق عن طريق اشراكها مع الجنس الآخر فى مختلف ضروب النشاط .

ذلك بكفيل بتخفيف مخاوفها وشعورها بالذنب ، وإشاعة الأمن

والثقة في نفسها ، وتحويل طاقتها النفسية الى نشاط انتاجي بدلا من تبديدها في الأحزان والأحلام والندم ، وغير ذلك من نشاط سلبي يحول بين الفتاة وبين النمو النفسى السوى . بيد أن ذلك لن يتحقق ما لم يتحرر المربون من العبودية للتقاليد البالية . فما التقاليد الا أداة لخدمة الأفراد ، وليس الأفراد أدوات لخدمة التقاليد ، وأن مهمة التربية هي أن نعين النشء على أن يحيا وينمو .

الدين والأخلاق :

تحدثنا في الفصل السابق عن الحماس الدينى من حيث هو وسيلة للتكيف الاجتماعى ، واجراء دفاعى ضد خطر تحقق الميول الجنسية والعدوانية . وما يقال بهذا الشأن على المراهقين يقال كذلك على المراهقات . فالحماس الدينى عند الفتيات فى سن المراهقة مظهر لعاملين نفسيين :

أولهما حاجة شديدة الى الأمن : ولا يخفى أن الفتاة أكثر افتقارا الى الأمن من الفتى ، وأشد شعورا بالنقص لا بسبب أزمة المراهقة فحسب ، بل وبسبب ما غرس فى نفسها منذ الطفولة الباكورة من خبرات مؤلمة خاصة بالفرق بينها وبين الذكور ، وهذا ما يجعلها أشد من الفتى حاجة الى سند روحى .

أما العامل الثانى فهو عنف الرغبات الجنسية ، وشدة التخوف من تحقيقها تحققا فعليا ، الأمر الذى يدعو الى تعبئة كافة الجهود لمنع هذا التحقيق ، بل ان الفتاة لا تستكفى بقمع رغباتها الجنسية ، بل تسعى جاهدة لقمع أحلام اليقظة ذات المضمون الجنسى ، وخير وسائل ذلك القمع الاندفاع فى نشاط وطنى أو فكرى ، أو الاستسلام للحماس الدينى .

والدين فى مثل هذه الحالة اعلاء للرغبة الجنسية ، و « الله الواحد » أو « المسيح المخلص » ، خير موضوع توجه اليه الطاقة

العاطفية . ومن الفروق الجوهرية التي لاحظناها بين الشعور الدينى عند المراهقين وبينه عند المراهقات ، أن عنصر الحب فى الشعور نحو الله أبرز عند الفتيات منه عند البنين ، وبخاصة عند الفتيات المسيحيات نظرا لوضوح فكرة المحبة فى الديانة المسيحية ، ولقرب المسيح من الطبيعة البشرية قريبا يسهل على الفتاة أن تتصوره تصورا حسيا .

وقد أسلفنا عند الحديث عن الشعور الدينى عند الطفل ، أن الخوف من العقاب من أهم مقوماته ، وأن ذلك الخوف يصبح فيما بعد خوفا من السلطة السماوية وسلطة الضمير بعد أن كان خوفا من السلطة الوالدية . هذا العنصر يختلف شدته فى الشعور الدينى من فرد الى آخر ، ولكن التجربة الصوفية ، حيث الحماس الدينى يبلغ أقصاه ، تبين أن عنصر الخوف يقل كلما ازداد الحماس الدينى ويتراجع أمام عنصر الحب . ولذلك كان المراهق المتصوف الذى نجح فى قمع ميوله الغريزية ، وفى تخفيف الشعور بالذنب بالعكوف على العبادة والمجاهدات الروحية ، يشيع فى نفسه الأمن والرضا برغم كمون الخوف والبغض فى الأعماق .

ولما كان عنصر الحب فى الشعور الدينى أبرز عند الفتاة منه عند الفتى ، كان من الطبيعى أن تكون المراهقات أكثر قابلية للتحمس الدينى من المراهقين . وقد اتضح من دراستنا للشعور الدينى فى الفصل السابق أن البنات يفقن البنين فى جميع درجات الايمان ، ويقل بينهن — على العكس من ذلك — الشك والاحقاد . وطبيعى أن تكون الفتاة فى حضارتنا والحضارات المشابهة أقرب من الفتى الى الشعور الصوفى ، لما تنطوى عليه شخصيتها الأثوية من استسلام وخضوع وحنو ، ولتفوقها على الفتى فى قمع الرغبات المحظورة . فضلا عن أن حظها من فرص اعلاء الميول الغريزية فى ميدان الحياة العملية والاجتماعية دون حظ الفتى .

من خصائص المراهقة فضلا عن التحمس للدين ، التحمس للمثل

الأخلاقية ، تحمسا لا يقل في حرارته عن الحمس الدينى . وذلك عامل من عوامل شقاء المراهقات ، اذ يرون الفرق شاسعا بين المثل العليا التى تنطوى عليها نفوسهن وبين ما يستشرى فى العالم الواقعى من كذب وثفاق . وقد تجد الفتاة لذة فى مزاولة الفضائل الصعبة ، واحتمال شتى ضروب الحرمان فى سبيلها .

ذلك الطموح الى الكمال الخلقى لا يتناسب مع قدرة الفتاة الحقيقية على التحكم فى ميولها الغريزية ، فيحدث أحيانا أن تستسلم لنزوة عارضة ، فينهار أمام عينيها صرح أخلاقها ، ويصيبها اليأس برغم أن ما فعلته قد يكون أمرا عاديا ، ولكن مثالياتها الأخلاقية تصور لها أنه أمر جلل .

وتنطوى مثالية المراهقات على الاحساس بالجمال فى العالم الطبيعى . وقد لا تبقى معانى مجردة ، بل تتجسد شخصية واقعية تكون بمثابة مثل أعلى أو بطل من نفس الجنس أو من الجنس الآخر . وفى هذه الحالة تساهم المثالية بقسط وافر فى تكوين شخصية الفتاة ، وتعينها على التقدم فى الميدان الفكرى .

خاتمة
نهاية الأزمة

لا يكاد علماء النفس يختلفون على موعد بدء مرحلة المراهقة ، ولكنهم يختلفون اختلافا كبيرا على موعد انتهائها . فيذهب البعض الى أن ذلك يحدث في الثامنة عشرة من العمر ، ويغالي البعض فيقول انها لا تنتهى قبل الخامسة والعشرين . ونحن اذا نظرنا للمراهقة من حيث التحولات الجسمية والعقلية فحسب ، جاز لنا أن نعتبر نهايتها في الثامنة عشرة تقريبا ، أى حين تكتمل الأعضاء التناسلية ، ويكون الذكاء قد بلغ نهاية مستواه . ولكن المراهقة كما أسلفنا تحول أشمل من ذلك ، والاضطرابات الانفعالية التي تحدث فيها لا يمكن أن تعود الى حالة الاستقرار قبل سن العشرين . ويتفاوت الأفراد فيما بينهم في الاستعدادات والتكوين المزاجى وظروف البيئة .

ولا تنتهى الأزمة على نحو فجائى ، بل يعود الاتزان الانفعالى الى نفس المراهق على نحو تدريجى ، وفي شخصية المراهق وبخاصة في الجزء الأخير من المراهقة عناصر تبشر بالنضج ، منها : التفكير النقدى ، وتجاوز حدود عالمه الخاص الى العالم الخارجى المتسع ، واهتمامه بمستقبله . ولكن الذى يجعل المراهقة مختلفة عن الرشد ، هو العكوف على الحياة الداخلية ، والنظر الى العالم من خلال هذه الحياة .

اقبالرغم من بروز التفكير الاستدلالى النقدى في المراهقة الا أنه يكون بعيدا عن التفكير الواقعى ، وبالرغم من التطلع الى أهداف رفيعة الا أنه تطلع لا يتناسب مع الامكانيات الفعلية .

ومن أهم الفروق بين المراهقة والرشد فضلا عما سلف - التضخم الانفعالى وشطط الخيال وكلاهما يقف حجر عثرة في سبيل التكيف الناجح للحياة الواقعية .

ولا يمكن للمرء أن يتكيف للواقع في نجاح ، ما لم يكن تأثره الانفعالى على قدر المثيرات الخارجية . فان تبدل لم تنشأ في نفسه

القوة الدافعة إلى العمل ، وإن تهيج تهيجا شديدا اندفع إلى تصرفات هوجاء تعطل السيطرة على الموقف ما لم يكن قادرا على كبح جماح خياله وتوجيهه وجهة انتاجية .

وذلك ما لا يتحقق الا عند ما ينتقل المراهق من أزمة المراهقة إلى الرشد . حينئذ تقل قابليته للتهيج الانفعالي ، ويتقبل الأمور في هدوء ، الأمر الذي يتيح له أن يراها في ضوء أكثر واقعية ، ومن ثم يزداد قدرته على السيطرة على مواقف الحياة سيطرة فعلية عن طريق التفكير والعمل ، لا عن طريق التخيل والتمنى .

وحيث أن الانفعالات تهدأ ، والخيال يتراجع ، فإن التفكير الموضوعي والحكم العقلي يبرزان بالتدريج ، ويصبح المراهق قادرا على التحرر من التأمل الذاتي . فالانتقال من المراهقة إلى الرشد ، هو في جوهره انتقال من غمار الحياة الداخلية إلى الحياة الخارجية ، الأمر الذي يمكن المراهق من أن يرى نفسه على حقيقتها ، ويرى العالم كما هو ، لا من خلال مشاعره وتصوراتهِ .

ليس ذلك الانتقال اذن مجرد تحول انفعالي ، بل يشمل تحولا عقليا خطيرا : فالتحرر من الحساسية الزائدة والخيال الجامح ، يطلق عنان القدرات العقلية المختلفة فتصبح في خدمة غرض واقعي هو السيطرة الفعلية على البيئة ؛ ويتيح للتفكير أن يتجه وجهة موضوعية في حين أنه عند المراهق يطغى عليه العنصر الانفعالي ، ولذلك كانت تعوزه المرونة والدقة : إذا استنتج أمعن في الاستنتاج وطمع في الوصول إلى نتيجة مطلقة قاطعة ، وخفى عليه ما قد ينطوي عليه الاستنتاج من شطط وتناقض .

ونضيف إلى هذا أن نمو المراهق اللغوي الذي يقفز قفزة طويلة في فترة المراهقة ، واكتسابه بعض العلم بالعلوم والفنون المختلفة دون أن يتمثلها تمثلا كافيا ، يضع تحت تصرفه مادة يستغلها في

الجدال ، ويتشدد بالمصطلحات العلمية والفلسفية . يتم كل ذلك دون تعمق حق ، فيبدو تفكيره ضحلا وبخاصة وهو يفتقر الى الخبرة الشخصية في سنه تلك المبكرة .

أما عن الخيال ، فهو برغم فيضانه الظاهري ، وبريقه البادى ، محدود الاتجاهات فضلا عن ضالة ما ينتج عنه من ابداع . ولكن المراهق يتوهم أن خياله وفكره كلاهما معين لا ينضب ، في حين أن كتاباته تكشف عما يلاقيه من صعوبة في تأييد أفكاره بالأمثلة ، وعن افتقاره الى وضوح الفكر ، وضالة حظه من الأفكار ، ضالة يعطيها بقناع من التتميق في الأسلوب . ذلك فقر فكري ان قيس بما يكون عليه الفرد بعد أن ينضج . ولكنه لا يفتن الى ذلك الفقر لأنه يستطيع أن يطيل في نفسه الفكرة أو العاطفة فتبدو عميقة مليئة . عندما يبلغ المراهق مرحلة الرشد ، لا يعود يخفى عليه ذلك الفقر في الفكر ، فيتخلى عن السفسطة ، ويتحكم في خياله ، ويخضع أفكاره وآراءه للنقد بعد أن كان لا يتعرض بالنقد لغير آراء الآخرين . وفي هذه اللحظة بالذات يتخلى عن تقديسه لنفسه ، فلا يعود ثمة داع الى العزلة أو التعالى على الناس .

والخلاصة أن انتهاء الأزمة وبدء الرشد رهن بتحقيق الأمور

الآتية :

في المجال الانفعالى : يهدأ الصراع نوعا ، وتخف الشحنة الانفعالية نسبيا .

في المجال العقلى : يظهر التفكير الموضوعى ويصبح أكثر خضوعا للأغراض العملية ، وأكثر سعيا الى التكيف مع الواقع .
في المجال الاجتماعى : ينتقل مركز الثقل فى الحياة النفسية ، فبعد أن كان الاهتمام بالذات يصبح الرغبة فى التوافق مع المجتمع .

حينئذ يحق لنا أن نعتبر الشخص قد تجاوز الأزمة ، وأصبح فى وسعه - الى حد ما - أن يعيش فى وئام مع نفسه ، ومن ثمة فى وفاق مع الناس ، وهل غير ذلك علامة على النضج ؟ !

أولا - المراجع الأجنبية

1. — Boring, & Others (1948) Foundations of psychology.
2. — Bowley, Agatha H. (1948) Modern child psychology. Ed. Flugel, J.C. London.
3. — Board of Education (1931) Report of the Consultative Committee on the Primary School. London.
4. — Board of Education (1933) Report on Infant and Nursery Schools. London.
5. — Bridges, K. M. B. (1931) Social and emotional development of the pre-school child. London: Kegan Paul.
6. — Bridges, K.M.B. (1932) Emotional development in early infancy. Child Developm., 4.
7. — Carmichael, L. & Smith, M.F. (1939) Quantified pressure stimulation and the specificity and generality of response in fetal life. J. Genet. Psychol., 54.
8. — Carrel, Alexis (1935) L'Homme, cet inconnu, Paris. Librairie Plon.
9. — Débesse, Maurice (1936) La crise d'originalité juvénile. Paris: Librairie Félix Alcan.
10. — Dennis, W. (1936) A biography of baby biographies. Child Development, 7.
11. — Deutsch, Helene (1947) The psychology of women. A psycho-analytic interpretation. Vol. 1. Girlhood. London: Research Books.
12. — Dollard, J. & Mowrer, O. H. (1947) A Method of measuring tension in written documents. J. Abn. & Soc., Psychol., 42.
13. — Erikson, Erik H. Childhood and society, Imago. London.
14. — Freeman, F. S. (1949) Theory and practice of Psychological testing.

15. — Freud, Anna. Psycho-analysis for parents and teachers:
(English Transl.)
16. — Galton, F. (1869) Hereditary Genius. N. Y.: Macmillan.
17. — Gesell, A. (1930) The guidance of mental growth in
infant and child. New York: Macmillan.
18. — Hall, G. S. (1891) The Contents of children's minds on
entering school. Ped. Sem., 1.
19. — Hilgard, Ernest R. (1953) Introduction to psychology.
Harcourt, Brace & Comp. New York.
20. — Hurlock, E. B. (1942) Child development. McGraw-Hill
Comp. New York & London.
21. — Hurlock, E. B. & McHugh, G. (1936) Use of the bio-
graphical method in the study of motor coordination.
Child Development, 7.
22. — Isaacs, Susan (1933) Social development in young child-
ren. London.
23. — James, W. (1902) The varieties of religious experience:
A study in human nature, Longmans, Green & Co.
24. — Laird, D. A. (1923) How the high school students res-
pond to different incentives to work. Ped. Sem., 30.
25. — Lippman, H. S. (1927) Certain behavior responses in
early infancies. J. Genet. Psychol., 34.
29. — Mead, M. (1935) Sex and temperament in three primi-
tive societies. N. Y.: Morrow.
27. — Rey, André. L'Intelligence pratique chez l'enfant.
(Observations et Expériences.)
28. — Shirley, M. M. (1931) The first two years. Minneapolis:
Univ. Press.
29. — Smith, M. E. (1926) An investigation of the develop-
ment of the sentence and the extent of vocabulary in
young children. Univ. Ia. Stud. Child Welf., 3, No. 5.

30. — Smith, M. E. (1931) A study of five bilingual children from the same family. *Child Developm.*, 2, 184—187.
31. — Stout, G. F. (1938) A manual of psychology.
32. — Terman, L. M. (1925, 1926, 1930) Genetic studies of genius, Stanford Univ.: Stanford Univ. Press. 1925, Vol. 1. 1926, Vol. 2. 1930, Vol. 3.
33. — Wellman, B. (1937) Motor achievement of preschool children. *Childhood Educ.*, 13, 311—316.
34. — Ziwar, M. (1950) Les parents difficiles. Une conférence donnée au Caire.

ثانياً — المراجع العربية

- ١ — اسماعيل القباني : مقياس « استنفرد — ينيه » للذكاء . لجنة التأليف والترجمة والنشر .
- ٢ — إيمانويل ميلر : مشاكل نمو الأطفال ، فصل من كتاب « كيف يعمل العقل » . ترجمه إلى العربية الدكتور رياض عسكر . لجنة التأليف والترجمة والنشر .
- ٣ — سوزان أيزاكس : (ترجمة الدكتورة ممية فهمي) الحضارة . لجنة التأليف والترجمة والنشر .
- ٣ — الدكتور سيد خيرى : الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية . دار الفكر العربى ١٩٥٦ .
- ٥ — عبد المنعم المليجى : أساليب التفكير . نهضة مصر بالقاهرة ١٩٤٩ .
- ٦ — عبد المنعم المليجى : نفسية المراهق من مذكراته — مجلة علم النفس فبراير ١٩٥٠ ، وأكتوبر ١٩٥٠ .
- ٧ — عبد المنعم المليجى : تطور الشعور الدينى عند الطفل والمراهق . دار المعارف ١٩٥٥ :
- ٨ — الدكتور مصطفى إسماعيل سوييف : الأسس النفسية للتكامل الاجتماعى — دراسة ارتقائية تحليلية — من منشورات جماعة علم النفس التكاملى . دار المعارف ١٩٥٠ .
- ٩ — الدكتور مصطفى فهمى : اختبار رودجرز لدراسة شخصية الأطفال الذكور — اقتباس عن الانجليزية .

الفهرس

صفحة

٣

٥

مقدمة الطبعة الثالثة	٣
مقدمة الطبعة الأولى	٥

الفصل الأول

كيف تدرس الأطفال

١١

١٤

٢٣

٢٥

٢٨

٣١

٣٧

٤٠

المعرفة النفسية اليومية	١١
طريقة تسجيل الحياة اليومية	١٤
طريقة السيرة الخاصة	٢٣
طريقة تحليل الوثائق الشخصية	٢٥
طريقة الأسئلة	٢٨
طريقة الملاحظة المضبوطة	٣١
طريقة المقاييس	٣٧
طريقة التشخيص الفردي	٤٠

الفصل الثاني

كيف ندرس النمو

٤٥

٤٦

٥٠

٥٠

٥٢

٥٤

معنى النمو	٤٥
ضروب التغير في عملية النمو	٤٦
طرق دراسة النمو :	٥٠
قياس جماعات كبيرة	٥٠
طريقة الفحص التبعي	٥٢
معدل النمو	٥٤

الفصل الثالث

مسيبات النمو

صفحة

٥٩	(أ) النضج :
٦١	إطراد النمو الجنيني
٦٥	نضج النماذج السلوكية
٧٢	النضج والتعلم
٧٣	(ب) الوراثة :
٧٦	دراسة تاريخ الأسرة
٧٨	دراسة جيلين في جماعات كبيرة
٨٠	دراسة التشابه
٨٨	دور الوالدين في عملية التوريث
٩٠	(ج) التشكل الاجتماعي :
٩١	نتائج الفروق بين الجنسين
٩٣	الفوارق بين الحضارات البدائية
٩٥	الحضارة والعوامل البيولوجية

الفصل الرابع

الطفل في العامين الأولين

١٠٥	أهمية السنوات الأولى
١٠٥	البيئة الجديدة
١٠٦	النمو الحسى
١٠٧	النمو الحركى
١١١	علاقة النمو الحسى بالنمو الإدراكى
١١٣	خبرة الرضاعة

صفحة

١١٩	خبرة الفطام
١٢٠	عادات الإخراج
١٢٣	النمو الانفعالي :
١٢٤	التعلم الانفعالي
١٢٥	خصائص الانفعال عند الطفل
١٢٦	النمو اللغوي
١٣١	النمو الاجتماعي
١٣٤	جدول النمو في شهور السنة الأولى

الفصل الخامس

أزمة الحضنة

١٣٩	مقدمة
١٤١	النمو الحركي
١٤٤	النمو العقلي :
١٤٥	إدراك الزمن
١٤٦	التخيل والتفكير
١٥٦	الذكاء
١٥٧	النمو اللغوي
١٦١	النمو الانفعالي :
١٦١	حدة الانفعال
١٦٢	عوامل حدة الانفعال
١٦٤	النمو الاجتماعي :
١٦٥	علاقة الطفل بالديه
١٦٧	علاقة الطفل بإخوته
١٦٨	فكرة الطفل عن نفسه

صفحة

١٦٩	علاقة الطفل بالأطفال
١٧١	عدوان الأطفال
١٧١	المدوان الفردي
١٧٢	المدوان الجمعي
١٧٣	العدوان والجنسية
١٧٨	نهاية المرحلة
١٧٩	عوامل انقراج الأزمة
١٨٠	جدول النمو في فترة الحضانة

الفصل السادس

الطفولة الهادئة

١٨٥	النمو الحسي
١٨٧	النمو الحركي
١٨٩	النمو العقلي :
١٨٩	الملاحظة والإدراك
١٩٠	الانتباه
١٩٢	الذاكرة
١٩٦	التخيل
١٩٨	التفكير
٢٠٠	النمو الاتقالي
٢٠٥	الشعور الديني :
٢١٧	السمات العامة للشعور الديني
٢٢١	الدين والتطور العقلي
٢٢٣	الدين والتطور الأخلاقي
٢٢٤	الدين والتطور الاجتماعي
٢٢٥	حواليلوغ

الفصل السابع

الفتى المراهق

صفحة

٢٣١	التغيرات العضوية
٢٣٣	الرومانسية
٢٤٢	التحرر من السلطة الوالدية:
٢٤٣	التمرد على الأسرة
٢٤٨	ظاهرة الهرب
٢٥٠	التمرد على السلطة المدرسية
٢٥٣	التمرد على المجتمع
٢٥٥	الشعور الديني :
٢٥٥	اليقظة الدينية
٢٥٦	ازدواج الشعور الديني
٢٦٠	تصنيف الاتجاهات الدينية
٢٦٢	الحماس الديني
٢٧٠	الشك
٢٧١	الإلحاد

الفصل الثامن

نفسية الفتاة

٢٧٧	النضج الجنسي
٢٨١	التحرر
٢٨٥	التغيرات الانفعالية :
٢٨٥	الترجسية

صفحة

٢٨٧	الجنسية المثلية والجنسية الغيرية
٢٩٢	أحلام اليقظة
٢٩٤	الدين والأخلاق

خاتمة

٢٩٨	نهاية الأزمة
-----	--------------

المراجع

٣٠٢	المراجع الأجنبية
٣٠٥	المراجع العربية

كتب للمؤلف

أولا — تأليف

- أساليب التفكير (١٩٤٩) : مكتبة نهضة مصر بالقجالة .
النمو النفسى — الطبعة الأولى (١٩٥١) . مكتبة مصر بالقجالة .
تطور الشعور الدينى عند الطفل والمراهق (١٩٥٥) : دار المعارف .
خبراء النفوس (١٩٥٦) : مكتبة مصر بالقجالة .

ثانيا — ترجمة

- عقدة النقص (١٩٤٦) : تأليف مكبريد .
عدوان الأطفال (١٩٥٧) : تأليف سييل إسكالونا .
حياتى والتحليل النفسى (١٩٥٧) : تأليف سيجموند فرويد .
ترجمة بالاشتراك مع الأستاذ الدكتور مصطفى زيور ، دار المعارف .

ملترزم الطبع والنشر

مَكْتَبَةُ مِصْرَ

٣ شارع كامل صدق (الغزالة)

Bibliotheca Alexandrina



0617117

دار مصر للطباعة

١٢١٣٧ شارع كامل صدق ت ٧٥١٤٧